

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

MARIA LAURA MEDEIROS BLEINROTH

**BORDADEIRAS DE SABEDORIAS: MULHERES IDOSAS E SUAS
PEDAGOGIAS CLANDESTINAS**

Maceió-AL

2021

Maria Laura Medeiros Bleinroth

**BORDADEIRAS DE SABEDORIAS: MULHERES IDOSAS E SUAS
PEDAGOGIAS CLANDESTINAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Psicologia, junto ao Programa de Pós-graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas, Campus A. C. Simões

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Érika Cecília Soares Oliveira.

Maceió-AL

2021

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

B646b Bleinroth, Maria Laura Medeiros.
 Bordadeiras de sabedorias : mulheres idosas e suas pedagogias clandestinas /
 Maria Laura Medeiros Bleinroth. – 2021.
 194 f. : il.

 Orientadora: Érika Cecília Soares Oliveira.
 Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Alagoas.
 Instituto de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Maceió, 2021.

 Bibliografia: f. 180-194.

 1. Idosas. 2. Espaços educativos não convencionais. 3. Pedagogia
 clandestina (Prática pedagógica). 4. Feminismo - Epistemologia. 5. Psicologia
 social. I. Título.

CDU: 316.6:396



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA - IP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – PPGP

TERMO DE APROVAÇÃO

MARIA LAURA MEDEIROS BLEINROTH

Título do Trabalho: **“BORDADEIRAS DE SABEDORIAS: MULHERES IDOSAS E SUAS PEDAGOGIAS CLANDESTINAS”.**

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Psicologia, pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

Profa. Dra. Érika Cecília Soares Oliveira (PPGP/UFAL)

Examinadores:

Profa. Dra. Jaileila de Araújo Menezes (UFPE)

Profa. Dra. Luiza Rodrigues de Oliveira (UFF)

Maceió-AL, 13 de agosto de 2021.

AGRADECIMENTOS

Era uma vez uma teia tecida por muitas mãos...

Minhas primeiras palavras de agradecimento são destinadas a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL) pelo financiamento concedido e a todas/os que compõem a sua equipe.

Agradeço à Nilda, Terezinha, Lourdes e Toinha que aceitaram compor a autoria dessa dissertação comigo. Elas seguraram minhas mãos - mesmo à distância - e me fortaleceram com suas sabedorias e palavras de confiança. A força do amor que construímos foi a condução para a conclusão dessa pesquisa. Essa escrita é nossa. Sou agraciada por pesquisar *com* essas mulheres e por tornar meu corpo uma recepção de suas memórias bordadas. A vocês, todo meu agradecimento e amor.

Agradeço em especial a duas mulheres importantes nesse meu caminho: minha *voinha* Aurora e minha tia Edna (in memoriam). Foram elas que ao longo da minha infância estiveram acendendo a chama da minha vida e me aquecendo com suas histórias em nosso *queimados* – meu lugar de paz. Os caminhos trilhados aqui tiveram essas duas mulheres como bússolas. Eu as levarei para sempre em meu coração. À minha avó Ermana, que foi escolhida pelo meu coração e faleceu este ano em decorrência da covid-19. Sinto falta do cheiro dos seus cabelos brancos.

Ao meu pai, Antônio Carlos, e minha mãe, Valéria, por serem meu tudo. Eu sou imensamente feliz por ser filha de vocês. Gratidão por apoiarem meus passos e por não medirem esforços pela minha felicidade, mesmo quando precisei me mudar para longe de vocês. Aos meus dois irmãos, Lucas e Carlos Henrique, que sempre cuidaram e me acolheram em muitas noites de choro – cada um do seu jeito -, sempre juntos para o que der e vier. Eu os amo.

Ao José Ailton (e à sua família), meu companheiro, que está comigo desde o início de minha graduação, mas que já me acompanha desde o ensino fundamental. Obrigada por acreditar em mim e sempre me trazer seu abraço e amor. Eu amo você!

Quero agradecer à Myrna por tudo que significa em minha vida, com quem eu encontro acalento e forças. Obrigada pelas doces palavras, por ler meus textos e ser minha maior incentivadora. Mas, principalmente, obrigada por compartilhar comigo o amor de vovó Letícia e vovó Maria. À mirella, minha amiga de infância e que está junto a mim sempre.

À Érika sempre me faltarão palavras para transpor em linhas, pois eu sinto uma desmedida gratidão por essa mulher existir. Pela sua amizade, pela sua docência e por tudo que construímos juntas. Ela me nutriu com seus conhecimentos, com suas doces palavras e com seu abraço afetuoso. Despertou em mim sonhos que me fizeram querer voar. Agradeço e desejo que todas/os tenham alguém como Érika em suas vidas. Obrigada por absolutamente tudo!!

Ao Marcos Mesquita que faz de seu abraço uma casa que cabe todo mundo. Às/aos minhas/meus companheiras/os do EDIS, grupo construído com muito amor, carinho e todos os sentimentos bons que se possa imaginar – por quem já passou e por quem continua presente –, que se tornou meu aconchego e foi a força que me levantou quando eu pensei que iria cair.

À Jaileila e Luiza que fizeram parte da minha banca de qualificação e da defesa. Vocês têm minha admiração e gratidão. Sei que a presença de vocês me deu forças para seguir até aqui. Saibam que as palavras de amor que se transbordam nessa escrita é ressonância do que senti das palavras vindas de vocês.

À minha família, em especial para as mulheres que a compõem. Tia Adriana, Tia madalena, tia Mana e minhas primas Lara, Lorena, Lívia, Letícia. Obrigada por serem minha forteza.

Às minhas amigas da graduação, Tatiany e Priscila, que estiveram comigo desde o primeiro semestre. Vocês me ensinaram muitas coisas que me foram essenciais para escrever essa dissertação. Eu as amo. Às amigas que o mestrado me presenteou e que eu as levarei para o resto da vida: Julyanna, Jade e Camila. Que permaneçamos nos fortalecendo e torcendo uma pelas outras. Somos mais fortes juntas.

As/aos minhas/meus amigas/os do grupo dos feminismos subalternos: Júnior, Willamys, Yasmin, Rayanne, Sayonara, André e Jonatan. À Letícia que vem compartilhando comigo a vida desde o ensino infantil. Que a vida esteja sempre nos entrelaçando. À Gisleny, surpresa linda que o mestrado trouxe para minha vida. À Késia que esteve presente desde o PIBIC e sempre nos trouxe sua leveza. Um abraço quentinho em todas/os vocês.

Ao GPMI e à professora Elizabeth Soares que me acolheram no primeiro ano de graduação e me auxiliaram a cultivar o meu amor pelo envelhecimento. Vocês estão na minha base formativa.

À Camila Buarque que me mostrou a sensibilidade da acolhida e de como um abraço à distância é capaz de aquecer o coração. Aproveito e agradeço Alana, Priscila, Camila, Rafaelle e a todas/os que fizeram parte da turma de mestrado.

Bruna Battistelli, obrigada pelas palavras de incentivo e carinho. Tenha certeza que você tornou esse processo mais leve e mais bonito. Você é referência para mim. Aproveito e agradeço à Aline Daka, que realizou um sonho de desenhar as mulheres que compõem essa dissertação. Seu trabalho é lindo! Obrigada por ser inspiração.

À Gianinna Bernandes (Ninna) que me acolheu e fez sua sensibilidade *transbordar* em mim. Obrigada pelas suas doces palavras e pelo cuidado comigo ao longo desse processo. O caminho ficou mais bonito com a sua presença. À todas que compõem o Coletivo Bordazul. Esse agradecimento é nosso (meu e das bordadeiras). Agradecemos à Kelcy Ferreira (pesquisadora e integrante do Bordazul), à Mabel e Diego (profissionais do “conversando sobre saúde”).

À Olieis, Mayara e Patrícia, minhas companheiras de trabalho no CREAS quando eu estava atuando como psicóloga no primeiro ano do mestrado, que compreenderam minha rotina e sempre me acolheram em nossas longas conversas. Vocês são muito importantes para mim.

BORDADEIRAS DE SABEDORIAS:

MULHERES IDOSAS E SUAS PEDAGOGIAS

CLANDESTINAS



Figura 1 – Ilustração de Aline Daka, “nanquim sobre papel” (2021).

RESUMO

O fio condutor dessa pesquisa traceja pela educação de mulheres idosas em territórios não convencionais. A educação escolar nem sempre se constituiu como de direito para as mulheres e, quando foi possível, outras delimitações permaneceram inviabilizando o acesso e a permanência a esse contexto. No entanto, isso não significa ausência de processos educativos e formativos, visto que são sujeitas de outros espaços, outras pedagogias e outros saberes que germinaram nos itinerários de suas existências e em seus modos de vida. Trata-se de difundir e fortalecer a existência de um vínculo estreito entre educação e o chão pisado, permeado por sabedorias e conhecimentos outros. As interlocutoras da pesquisa são quatro mulheres idosas inseridas em um coletivo de bordado de Alagoas, o Bordazul. A pesquisa teve como objetivo geral compreender práticas de subjetivação de mulheres idosas em diferentes espaços educativos não convencionais. Como objetivos específicos, o estudo buscou localizar espaços educativos não convencionais em que as mulheres idosas se encontram imersas; evidenciar as memórias de mulheres idosas acerca dos seus itinerários educacionais, bem como as implicações de gênero nesses processos; discutir os significados atribuídos pelas mulheres idosas aos seus processos educativos. Com base no referencial teórico dos feminismos subalternos e outros conhecimentos não-hegemônicos, as memórias e emoções foram utilizadas como recursos epistêmicos e metodológicos, possibilitando uma escrita memorialística. Com isso, foi possível tecer cartas que sinalizam o lugar epistêmico de onde surge a pesquisa. O “pesquisarCom”, proposto por Márcia Moraes, e a consideração de uma pesquisa engajada, inspirada em bell hooks, auxiliaram a construção dos passos metodológicos, visto que estabelecem o comprometimento e a articulação de uma postura ombro a ombro entre as sujeitas pertencentes ao processo. Os encontros aconteceram através de ligações e um contato inicial presencial. A estratégia utilizada nos encontros foi a realização de conversações, demarcando a importância de nutrir um diálogo para a construção de um envolvimento subjetivo. A forma de registro se deu através da gravação dos encontros. A partir das ressonâncias das conversações foram construídas contações a fim de contextualizar as interlocutoras e seus processos formativos/educativos. Por fim, constatou-se que as mulheres nasceram na zona rural e tiveram em suas vidas intersecções de poder que se reverberaram na impossibilidade de inserção ao ensino formal. O trabalho durante a infância e vida adulta, a distância da escola, casamento, o cuidado com os filhos e outros fatores se apresentam como dificuldades em comum nas narrativas dessas sujeitas. A educação para essas mulheres é concebida e indissociada do cotidiano, em que suas aprendizagens e pedagogias transcorrem a partir do observar e fazer junto. A oralidade e as mãos se apresentam como vias para a construção e transmissão de sabedorias e conhecimentos. Na atualidade, o bordado surge como uma ferramenta política e de agenciamento, em que constroem um espaço e uma comunidade de aprendizagem.

Palavras-Chaves: Mulheres idosas; Espaços educativos não convencionais; Pedagogias clandestinas; Feminismos subalternos e decoloniais; Psicologia social.

ABSTRACT

The guideline of this study goes through the education of elderly women in non-conventional territories. Education was not always a right for women and, when possible, other boundaries remained unfeasible for their access and permanency in this context. However, this fact does not mean the absence of educational and formative processes, whereas they are susceptible to other spaces, other pedagogy and wisdom that developed the itineraries of their existence and lifestyle. It is about disseminating and fortifying the existence of a tight bond between education and the ground they stand, which is full of wisdom and other knowledges. The interlocutors of this study are four elderly women inserted in a collective work of embroidery at the State of Alagoas, called Bordazul. The research had the main goal of comprehend practises of subjectification of these women in different non-traditional learning spaces. As specific goals, the study sought to localise these non-traditional learning spaces that elderly women are found immersed; to evidence the memories of these women about their educational itineraries, as well as the implications of gender in these processes; and to discuss the meanings by the female elders in their educational processes. Based on the theoretical framework of subaltern feminisms and other non-hegemonic knowledge, the memories and emotions were used as epistemic and methodological resources, enabling a memorial writing. With that, it was possible to formulate letters that signalise the epistemic place where the study begins. The “pesquisarCom”, proposed by Márcia Moraes, and the consideration of a committed work, inspired by bell hooks, supported the construction of methodological steps, considering that they establish the commitment and articulation of a side by side posture among the subjects that belongs to the process. The meetings happened through calls and an initial face-to-face contact. The strategy used at these meetings was the act of conversation, demarcating the value of growing a dialogue for the construction of a subjective involvement. The registration form was done by recording the meetings. From the resonances of the conversations was constructed some storytelling that could contextualise the interlocutors and their formative/educational processes. At last, it was found that these women were born in rural areas and had some intersections of power in their lives that reverberate at the impossibility of being inserted in a formal education. Child labour, work as an adult, the distance from home to school, marriage, parenting and other factors presented themselves as difficulties in common to the narrative of these subjects. Education for these women is conceived and interlinked in their routine, as learning and pedagogy comes in the form of observing and practising. Orality and use of hands can be considered as paths for the construction and transmission of knowledge and wisdom. Nowadays, embroidery appears as a political and agency tool, which build a space and a community for learning

Key words: Elderly women; Non-traditional learning spaces; Clandestine pedagogies; Subalterns and decolonial feminisms; Social psychology

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Ilustração de Aline Daka, “nanquim sobre papel” (2021).	6
Figura 2 – Ilustração de Aline Daka, “nanquim sobre papel” (2021).	24
Figura 3 – Chão pisado.	28
Figura 4 – Portal mágico.	28
Figura 5 – Saquinhos de broa e balas de café.	31
Figura 6 – Receita de biscoitos de nata.	31
Figura 7 – Bifurcações dos Queimados.	34
Figura 8 – Bifurcações dos Queimados.	34
Figura 9 – Desenho feito pela autora (casa da vovó).	39
Figura 10 – Portinha verde.	41
Figura 11 – Paisagem dos Queimados.	44
Figura 12 – Paisagem dos Queimados.	44
Figura 13 – Boungevillle.	47
Figura 14 – Boungevillle.	47
Figura 15 – Boungevillle.	47
Figura 16 – O sol que surge entre as flores dos Queimados.	50
Figura 17 – Tesouros Bordados (feito por Nilda dos Santos Alves da Silva).	69
Figura 18 – Tesouros Bordados (feito por Maria de Lourdes Teixeira Silva).	69
Figura 19 – Tesouros Bordados (feito por Maria Antonia dos Santos, “Toinha”).	70
Figura 20 – Tesouros Bordados (feito por Terezinha Ferreira da Silva).	70
Figura 21 – Cartão-postal (feito por Terezinha Ferreira da Silva).	72
Figura 22 – Verso do cartão-postal (feito por Terezinha Ferreira da Silva).	73
Figura 23 – Cartão-postal (feito por Maria Antonia dos Santos, “Toinha”).	73
Figura 24 – Verso do cartão-postal (feito por Maria Antonia dos Santos, “Toinha”).	73
Figura 25 – Cartão-postal (feito por Maria de Lourdes Teixeira Silva).	74
Figura 26 – Verso do cartão-postal (feito por Maria de Lourdes Teixeira Silva).	74
Figura 27 – Cartão-postal (feito por Nilda dos Santos Alves da Silva).	75

Figura 28 – Verso do cartão-postal (feito por Nilda dos Santos Alves da Silva).75

SÚMÁRIO

1. CARTA DE APRESENTAÇÃO	12
2. CARTAS: O CHÃO PISADO	21
3. O TECER DOS FIOS: NOVELO SUBJETIVO.....	51
3.1. O tecer COM: Maria vai com as Outras	62
3.2. O chão das interlocutoras: Coletivo Bordazul	67
3.3. Desemaranhar os fios: conversações e contações.....	75
3.4. Nossos encontros e entrelaçamentos	80
4. A COLONIALIDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	86
4.1. Colonialidades.....	88
4.2. O gênero colonizado.	89
4.3. A breve história da inserção das mulheres na educação.	95
4.4 A escolarização das mulheres negras	106
5. MULHER IDOSA E EDUCAÇÃO: ESPAÇOS, PEDAGOGIAS E RESISTÊNCIAS TECIDAS NO CAMPO SOCIAL.	110
6. CONTAÇÕES.....	131
6.1. A mulher que faz geografia com as mãos	132
6.2. Pés apressados.....	136
6.3. Dia de Santo Amaro.....	137
6.4. A Mestre Guardiã.....	145
7. PEDAGOGIAS CLANDESTINAS: BORDADEIRAS DE SABEDORIAS	149
7.1. Interseções de poder, o acesso e a permanência ao ensino formal	152
7.2. Memórias de aprendizagens, espaços formativos e educativos	157
7.3. Contextualização política do bordado.....	163
7.4. Agência: bordando fios de resistência e a construção de uma comunidade	168
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
REFERÊNCIAS.....	180

1. CARTA DE APRESENTAÇÃO

Querida pessoa daí,

A princípio, quero lhe desejar boas-vindas a minha dissertação através dessa carta. Sei quão precioso é o tempo e me sinto agraciada por você dedicar uma parte do seu a mim. Espero fazer com que seja proveitoso, e, para que isso seja possível, saiba que tentarei ao máximo. Eu escreverei no feminino, espero que compreenda, faz parte do meu exercício atual. Antes que seja criada alguma expectativa sobre esta carta, queria lhe dizer que é uma forma para que eu não soe como uma estranha para você. Quero me esparramar nessas linhas para que a escrita seja aconchegante e que eu seja desvelada; que daí, de onde você está, você saiba de onde eu estou escrevendo. Essa é uma tentativa de conexão, não apenas para que eu me conecte a você, pois já me sinto conectada, assim como com as mulheres que fazem/fizeram parte dessa minha passagem, mas para que você, de alguma forma, se sinta conectada a mim. Na verdade, essa conexão que eu busco é resultado de um sentimento de aversão a uma escrita ponderada do “eu”, em que não consigo reconhecer quem escreveu para mim pelas demasiadas tentativas de neutralidade dentro da pesquisa. Seria pensar demais que foi escrita para mim? não que todo texto precise de leitora, alguns são íntimos da escritora e lidos apenas por ela, mas nesse caso, eu penso que foi escrito para alguém e, se eu estou procurando sobre o assunto, foi para mim. Como mergulhar completamente na leitura dessa pesquisa em que não sei quem escreveu? deveria buscar no lattes? mas eu não saberia o que a moveu a se debruçar em sua área de pesquisa. Bem, há um tempo eu possivelmente saberia te responder, e, ainda mais, defendendo com unhas e dentes. Eram os textos que eu encontrava e, como me foi passado, era para prezar a cientificidade da escrita. Assim, espero conseguir alguns espaços aqui nessa dissertação para que você reconheça minha singularidade e presença; que seja possível ver minha implicação de corpo e alma. Há uma afetividade, eu a sinto em cada palavra transposta aqui e eu as penso com carinho para que você também possa sentir da mesma forma. Você poderá sentir nessas linhas iniciais que minha afetividade está derramada e meus sentimentos à flor da pele. Não que nas outras linhas escritas por mim não permanecerão, mas acredito que esse seja o

momento crucial para entender o que tem dentro de mim e o que eu sinto por escrever essa dissertação com mulheres idosas.

Glória Anzaldúa¹ uma vez me soprou a seguinte faísca “ora, não começamos a escrever para conciliar este outro dentro de nós?” hoje posso dizer que compreendi o que suas palavras queriam me dizer. E, por isso, eu quero desnudar-me antes de tudo, assim serei resistência do começo ao fim dessa escrita. Não apenas para que você saiba, mas para que as palavras aqui traçadas me guiem ao meu abismo. Cabe o sentido de abismo aqui como o inexplorado em harmonia com sua profundidade. Com um percurso íngreme. Essa escrita parte da re-existência. Parte de um eu que tem sido vários eus para dar conta da tribulação de uma escrita acadêmica. Essa escrita parte de tantos outros eus que encontrei dentro de mim. Dentro das mulheres que encontrei nesse caminho e que são re-existentes, que por tantas vezes vivenciaram seus abismos. Espero que você compreenda meu desnudamento, pois eu não tenho pudor enquanto escrevo. Preciso que eu seja desvelada e esse é o modo de escrever que eu quero traçar nessa dissertação, onde meus "eus" não estarão opacos e tampouco neutros. Pretendo posicionar "o significado e o valor da minha escrita [...] medido pela maneira como me coloco no texto e pelo nível de nudez revelada”, como me sugere Glória Anzaldúa².

Sou uma mulher branca, crescida em uma cidade do interior da zona da mata alagoana, em minha amada Viçosa. Nesse lugar, meus pés sempre tiveram a ousadia de correr enquanto meu rosto sentia a brisa tocá-lo suavemente. Eu dava voltas e mais voltas na pracinha circular em frente à minha casa, quase todas as noites. Meus olhos nunca cansaram de admirar as árvores de flores amarelas que ornamentavam estrategicamente cada lado da praça. O nome delas nunca me importou, então não saberei lhe explicar de qual espécie se trata, mas saiba que a beleza dela é exuberante e estava sempre mostrando a sua vivacidade ao balançar as suas flores. Eu posso ir a muitos lugares, mas meu coração sempre pertencerá à Viçosa. É para lá que eu continuo correndo quando preciso me sentir aquecida e foi para lá que fui para escrever essa dissertação. Me sinto leve e dançante na vida. Na cidade grande eu me

¹ (ANZALDÚA, 2000, p. 232).

² (ANZALDÚA, 2000, p. 234).

sinto tropeçar em cada passo que eu dou, mas lá é como se cada um deles estivessem me preparando para voar. Sou mulher do interior e isso é muito significativo em mim.

Bom, agora que você já sabe um pouco sobre mim, preciso retomar para lhe situar nessa pesquisa. De imediato, sinto a necessidade em lhe alertar que se há algo de certo nesta dissertação e que precisa ser compartilhado para não gerar expectativas alheias a sua realização é que não há uma linearidade em sua estrutura; pelo contrário, ela percorre a sinuosidade que passei a considerar como importante para mim. Não é dada, mas vivenciada. Com isso eu comecei – e precisei – compreendê-la como movimento, já que estamos sujeitas a mudanças que não estão ao nosso alcance de controle, como o caso da pandemia. Eu fiquei imóvel na pesquisa durante algum tempo, porque eu só me encontrava querendo chegar ao fim mesmo sem saber como o alcançaria. Sabe, isso me fez perceber que ao fixar o olhar para o começo e o arremate de uma pesquisa e, por este motivo, querer seguir à risca através de uma linearidade sem deixar espaçamentos para mudanças, corre-se o risco de perder o entremeio e o que ele pode nos presentear. Ao me permitir vivenciar o que está nesse espaço, algumas das curvas que transcorrem por ele apresentaram paisagens que não pensei que meus olhos pudessem enxergar em algum momento.

Para ser mais específica ao que desejo lhe narrar, eu comecei a pesquisa desejando ir pelo campo da EJAI (educação de jovens, adultas e idosas) e a escolarização de mulheres idosas nesse espaço educacional. Agora, eu escrevo com mulheres idosas que estão inseridas em um Coletivo de bordado, o Bordazul. Eu o conheci em uma roda de conversa no II Internúcleos, em fevereiro de 2020, em um evento afetivo realizado pelo Núcleo de Estudos em Diversidades e Política (EDIS - UFAL), grupo de estudos do qual faço parte, coordenado por Érika Oliveira e Marcos Mesquita, em conexão com o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Poder, Cultura e Práticas Coletivas (GEPCOL - UFPE), coordenado por Jaileila de Araújo Menezes e Rosineide Cordeiro. No dia, estavam presentes Jaileila e Karla Galvão. Eu fiquei encantada e emocionada com a fala de cada uma das bordadeiras. Ao final, teve uma integrante que dançou e cantou enquanto estávamos na roda seguindo o seu embalo. Foi intenso e forte. O grupo não é apenas formado por idosas, mas tinha algumas e isso foi o suficiente para chamar meu coração. Minha curiosidade foi atizada e eu me fazia inúmeros questionamentos sobre quem eram essas mulheres. Mas me mantive no

meu projeto inicial, não pensei em mudar de rota após um ano de pesquisa. Após a qualificação, me deparei com o hiato provocado pela pandemia e as incertezas acerca da realização de uma pesquisa de campo, ansiada e cuidadosamente pensada desde o início do percurso. Isso irrompeu na urgência e, em partes, desespero para tomar novos rumos. Durante esse entremeio eu precisei desfazer algumas teias para que a pesquisa pudesse ser reinventada – ou para eu me reinventar, já que me sentia atordoada com tudo que estava acontecendo.

Ao iniciar o mestrado, eu tinha em meu coração que a pesquisa seria com mulheres idosas. Eu entrei na graduação de psicologia já enlaçada ao envelhecimento. A minha aproximação vem de longa data e sempre tinha sido algo que eu perdia de vista quando buscava descobrir de onde surgiu esse imenso amor. Eu poderia lhe contar inúmeras histórias, como as que estavam na minha apresentação anterior. Todas são importantes, mas hoje quero contar outra. Sempre soube dizer alguns motivos tanto quanto óbvios para mim para amar o envelhecimento, mas eu acabei me encontrando com uma chama acesa dentro de mim que era até então desconhecida. De repente, me senti aquecida por encontrar-me lado a lado com as anciãs mais importantes da minha vida. Eu busquei tanto entender de onde surgiu meu amor por idosas, mas nunca parei para enxergar as minhas anciãs mais amadas com condutoras, quase meu tudo que sou hoje. Quero apresentá-las, pois você as encontrará muito por essas linhas: Aurora, minha *voinha*, e Edna, minha tia-avó – eu a chamo de tia Dinha, sinta-se à vontade. Ao longo da dissertação elas ficarão mais desveladas, há muito para apresentar sobre essas mulheres. A partir do meu encontro com elas, comecei a tomar outros rumos dentro da escrita, tendo como base as suas territorialidades e as suas sabedorias. Quando eu olhei para a história dessas mulheres, eu pude observar o que eu desejava construir nessa pesquisa e esse foi o meu entremeio. A partir do momento que fechei meus olhos e retomei onde meus pés pisaram, eu pude encontrar com suas raízes fincadas em mim, que me sinalizavam para as sutilezas da vida e formas outras de existir que atravessam os muros da academia. Foi quando eu retomei meu corpo para aquela roda de conversa que me despertou prazer e impulso. Eu vejo o universo da EJAI como um espaço contra-hegemônico, mas minha atenção começou a se voltar para os demais espaços e processos educativos que acontecem para além da educação escolar. É por esse caminho que eu te convido a percorrer comigo,

ultrapassando os muros da academia e em busca de conhecimentos que florescem no barro (e no bordado).

Esse rumo aconteceu por alguns mapas que me foram deixados e ao ver cada vez mais que a educação nem sempre foi para todas, eu quis alcançar outros conhecimentos. Eu olhei para minha avó e minha tia, mulheres rurais, com pouco estudo em sala de aula, mas que me inundaram de conhecimentos e saberes muito antes de eu entender do que se tratava uma academia. Com elas, eu sentia o prazer em ouvir as vicissitudes da vida que saíam do fundo de suas almas, que versavam também sobre os saberes germinados e florescidos naquele chão de terra que ficava em suas casas. Minha avó ao longo de sua vida foi costureira, doceira e dona de uma vendinha. Minha tia, apesar do pouco que estudou, ainda ensinou no grupinho que existia no sítio. Eu sempre ouvi suas contações sobre a sua época de ensino sem nem saber que ela estava plantando as mudinhas em mim. Não irei me estender nessas histórias agora, mas em breve você poderá conhecer mais, *tá?* Bom, aqui estou eu, pesquisando sobre mulheres idosas e educação. Pelo meu fio da vida, que tem ligação direta ao dessas mulheres. Estamos emaranhadas por memórias. Essa dissertação é um imenso jardim plantado, regado e florescido por muitas mulheres anciãs. Aprecie as flores que você encontrará ao longo do caminho, elas representam os itinerários de vida das mulheres com quem eu escrevo. É preciso senti-las para que elas sejam germinadas cada vez mais.

Com isso, eu posso lhe afirmar que essa pesquisa só existe porque ela é memória antes de tudo. Eu as utilizei como “catalisadores” (hooks, 2020a, p.90). Em meio a uma tentativa vã de adormecer, uma frase ficou despreziosamente atingindo meus pensamentos: memórias são nômades. Não sei ao certo de onde ela surgiu, mas a demasiada insistência *eco-ativa* me fez querer sentir o que essas palavras queriam me dizer, e eu as sentia em meu corpo como um toque suave que ia se ramificando por todas as partes. Na verdade, aos sentidos que elas traziam ao meu corpo. Na compreensão aqui proposta em relação às memórias, o ser nômade cabe a uma significação itinerante, de deslocamento. Sei que não se trata de sua inteireza, e, sim, de sua fluidez em se fazer morada em outros corpos, em buscar sobrevivência em outros corpos-geográficos. De sair de um corpo ao encontro do outro. O transpassar de um corpo-sentido para um corpo que escuta e tem ressonâncias. Mesmo em seu corpo

morada primordial, as memórias alcançam dimensões outras sempre que possíveis. São itinerantes no corpo e vão produzindo sentidos, sensações. Acredito que uma memória não se esgota no corpo que habita, mas encontram novos sentidos ao encontrar outro corpo. Penso que ao ser transmitida, ela também se intensifica. Se faz sentir no corpo de quem narra, percorrendo cada centímetro. Soma-se sentimentos, memórias dentro das próprias memórias.

Memórias mesmo que não transpostas em sua crueza passaram a habitar em mim e, agora, alcançam a tua geografia, o teu corpo-sentidos. É, portanto, através da potencialidade itinerante das memórias que essa escrita se faz existente. Não em seu estado bruto, mas no que delas se prendeu em minha profundidade. Foram através delas que eu cheguei até a educação e os itinerários educativos/formativos, para além do nosso campo de visão hegemônico que a academia nos oferece. Não é sobre ouvir outras narrativas que nos propomos quando estudamos descolonizações? Aqui existe um vínculo estreito entre educação e o chão pisado, para que seja possível conhecer processos formativos para além daqueles que as minhas interlocutoras não puderam entrar, mas enxergar tantos outros que tiveram acesso, como voinha e tia Dinha.

Antes de me despedir desse momento, há algo que preciso compartilhar com você. Ao mesmo tempo que venho me debruçando sobre narrativas e memórias, a voinha encontra-se com narrativas que eu não consigo acompanhar e com sua memória sendo guardada apenas em seu coração devido ao diagnóstico de alguma demência que ainda não conseguimos diagnóstico. Eu tenho mergulhado em terrenos demarcados por afetividades que se entrecruzam com re-existências. Em minha casa, vivencio tanto as minhas quanto as dela. Minhas para lidar com o fato de que em breve não serei lembrada, buscando aproveitar cada segundo e aproveitar um tempo passado que, talvez, tenha desperdiçado. Acreditamos que a outra e as suas memórias sempre estarão ali e que amanhã podem ser ouvidas, deixando-as à mercê do tempo. As re-existências dela eu consigo visualizar através de um esforço contínuo para não esquecer, para se desvencilhar de um abismo sem volta, bem como tantas outras. Ao longo dos últimos anos, tenho me permitido vivenciar minha avó. Temos enfrentado nossos abismos juntas. Tia Dinha alcançou o céu no início deste ano, mas deixou marcas e ensinamentos dentro de mim. Foram essas duas mulheres que me conduziram nesta pesquisa e a sua finalização, por isso que as memórias possuem

importância nessa pesquisa. Elas me tornaram herdeiras de suas memórias e eu preciso dar continuidade.

Eu quis te mostrar que as diligências para a construção desta pesquisa se iniciaram através das minhas urgências. Quando iniciei o mestrado não sabia o que me esperava – não só eu, mas como muitas pesquisadoras. Em meio ao turbilhão de abismos, ao adentrar em um território desconhecido, a ideia de escrever cartas acalentou meu coração. Eu estive escrevendo cartas durante o período de isolamento que vivemos. Isto porque escrever cartas tem um sentido afetivo e, de certo modo, uma forma de estruturar o meu mundo. Quando saí da minha Viçosa, aos 14 anos para morar na Capital alagoana com apenas meus dois irmãos - mais velhos que eu -, para manter minha proximidade com minha terra, onde passei minha infância e começo da adolescência, encontrei em linhas de cadernos um aconchego. Escrevia carta todos os dias para nos finais de semana entregar a uma amiga querida. Era um conforto, uma forma de, mesmo longe, me sentir em casa. Na verdade, para mim, as linhas escritas traziam “[...] marcas frágeis de uma forma de posicionar-se na vida” (FERREIRA, 2014, p.17). Com olhos encharcados de saudade, segurei firme na caneta para me manter resistente na cidade grande, tão diferente do meu *se sentir e estar em casa*. Nesse momento atual, em meio as dolorosas vivências e notícias da pandemia, as cartas se tornaram uma fonte luminosa ao meu coração para me manter conectada com duas idosas da minha vida a quem estive distante. Eu as coloquei nessa dissertação como um modo de “vislumbrar novos atos estéticos alternativos e de resistência” dentro da escrita (hooks, 2019, p.282) e para mostrar como foi meu percurso de conexão com as memórias nômade que me chegaram.

Agora, permita-me lhe apresentar **o início da meada**: apresentação do trabalho, para que você se encontre familiarizada com esse trajeto que faremos juntas. Eu, você e as mulheres que compõem essa afetividade. Esse tecer tem como objetivo geral compreender práticas de subjetivação de mulheres idosas em diferentes espaços educativos não convencionais. Como específicos busca localizar espaços educativos não convencionais em que as mulheres idosas se encontram imersas; evidenciar as memórias de mulheres idosas acerca dos seus itinerários educacionais, bem como as implicações de gênero nesse processo; discutir os significados atribuídos pelas mulheres idosas aos seus processos educativos; compreender os modos de transmissão

de saberes de mulheres idosas implicadas nesses espaços e processos; investigar como os espaços educativos contribuem para o envelhecimento;

O segundo capítulo é composto pelas cartas escritas à *voinha* e à minha tia. Espero que ao ler você consiga sentir o aconchego que eu senti enquanto as escrevia. Foi o que me manteve firme enquanto tudo desmoronava ao meu redor. O segundo capítulo é um espaço dedicado para a apresentação desse trabalho e a construção epistêmico-metodológica que guia essa escrita. Nele tive como proposta trazer uma discussão sobre os aspectos epistêmicos até chegar na construção metodológica da pesquisa, apresentando esses percursos como um trabalho não-solitário. Assim, apresento autoras que me auxiliaram ombro-a-ombro nesse processo, a partir de uma perspectiva subalterna e feminista. Optei por tratá-lo como inicial por considerar que a metodologia se estrutura desde o começo, inclusive nessa carta inicial. Dessa forma, não poderia dar prosseguimento aos outros capítulos sem antes me aprofundar nas tessituras que envolve uma pesquisa acadêmica. Eu, particularmente, não gosto de pisar onde meus olhos não alcançam. Isso tornaria ainda mais difícil a escrita de uma dissertação.

Os capítulos subsequentes percorrem pela interdisciplinaridade que me proponho a discutir aqui nessa dissertação. Considerando isso, o quarto capítulo é uma intersecção entre colonialidade, gênero e educação. Nesse momento, discorro acerca das ressonâncias e as marcas da colonialidade no âmbito educacional, demonstrando a breve história da inserção das mulheres nesse espaço. O quinto capítulo se concentra em discutir espaços educativos e formativos tecidos no campo social, bem como as outras vias de compartilhar os saberes para além da pedagogia e educação hegemônica. Trata-se, então, de uma discussão que permeia por compreender sujeitas de outros espaços educativos/formativos, de outras pedagogias, e outros saberes que germinaram nos itinerários e tessituras de seus modos de vidas.

O sexto capítulo é composto por quatro contações de histórias inspiradas, ressoadas e construídas através dos encontros com as interlocutoras que compartilharam suas memórias, suas histórias, suas resistências e seus caminhos formativos/educativos. Cada uma corresponde a uma mulher idosa. O sétimo capítulo é uma discussão tecida através das narrativas das idosas, abarcando os itinerários formativos e educativos, as memórias de aprendizagens e as ensinanças dessas

mulheres. Além disso, apresento os movimentos de agenciamento através da inserção no Coletivo e o bordado como ato político. Por fim, último capítulo são as considerações finais, que traz reflexões acerca das políticas de narratividade das interlocutoras, em especial às manualidades e oralidades.

2. CARTAS: O CHÃO PISADO

Carta à Aurora

01 de março de 2020.

Voinha,

Ontem me vi em seus braços pela primeira vez após me tornar uma mulher adulta. A senhora olhou para mim e enxergou uma bebezinha que por tantas vezes deve ter segurado quando pequena. Infelizmente não tenho essas lembranças, mas nesse momento pude sentir presente todo seu amor dedicado outrora a mim. Com seus braços esticados e sua fala carinhosa, balbuciou: “chegue, venha pra vovó”. Esse momento ocasionou um misto de emoções em mim. Por um momento eu parei e fiquei sem reação. Eu queria chorar. Minha fala ficou embargada. Mas eu senti a sua leveza e a sua imersão naquela outra realidade. Retornou a me chamar enquanto eu ainda estava paralisada. Preferi entrar na sua leveza e ir para seus braços, enquanto a senhora se acomodava e se ajeitava na cadeira para me segurar. Sentei-me em suas pernas e ali recebi seu toque de carinho. E voltei a ser uma bebê. E eu queria chorar como uma. Eu sabia que aquele momento representava coisas diferentes para nós. Para mim, a dor de ver os efeitos da demência que aos poucos vai ocupando cada vez mais espaço. Para a senhora, mesmo que eu não possa afirmar com certeza, estava imersa em um momento de lembranças. Dos cuidados com as/os filhas/os, com as/os netas/os e com qualquer outra criança que aparecesse. Eu soube que a senhora sempre amou a presença de crianças. Deve ser por isso que nos últimos meses é a alucinação e o conteúdo do delírio que se apresentam mais frequente. Sabe, *voinha*, por muitas vezes eu me encontrei lutando contra o seu amor e estabelecendo barreiras sobre nós, sobre nossos laços, e eu não sei bem ao certo o porquê. Na verdade, não só contra a senhora, mas contra as mulheres da nossa família. Inclusive com *mainha*. Me chamavam de “Maria Aurorinha” na infância e isso me incomodava. Hoje eu vejo potência em seu nome e muito mais na senhora. A senhora sempre foi de dizer tudo muito na cara, doa a quem doer. Hoje vejo que não era por maldade, mas eram, de certa forma, cicatrizes que carregava na alma e que a tornaram não tão sutil com as palavras. Sempre na defensiva. Hoje sua memória oscila, às vezes é difícil acompanhar do que se trata o assunto. No entanto, percebo a sua viagem ao passado como se fosse ontem. Conheci de seus antigos amores e dores antes fechados a sete chaves. Sempre misteriosa,

recoberta por uma nuvem de suspense. Queria saber de nossas vidas, mas a sua sempre foi muito resguardada. Por incrível que pareça, hoje eu tenho conhecido mais da senhora. Não tanto quanto gostaria. Eu acredito que nunca lhe falei sobre meu amor pelos *queimados*, seu sítio. Quando mais nova, meu lugar de paz era sua morada. Preferia ir aproveitar as belezas de lá a ir para a capital. Minhas memórias têm um cheiro de terra molhada e um céu estrelado que só pode ser sentido ou visto longe da aglomeração urbana. Minhas pernas corriam livremente, mesmo eu sendo medrosa pude explorar as redondezas da sua casa. Para mim, era uma vastidão de liberdade. Nunca fui tão livre quanto lá. A noite, o cantar dos grilos se tornavam uma canção de ninar. Essas memórias me fazem compreender o quão doloroso deve ter sido para a senhora ter saído de lá. Se em mim esse lugar tem um espaço grande no coração e é marcado pela afetividade, não consigo ter dimensão de todas as suas vivências e do quanto foi doloroso ter saído da sua terra. Mas suas raízes estão fincadas. Seu lugar sempre foi rural, migrou de um sítio para outro. Lembro como os últimos anos em que a senhora residiu lá e viu com tristeza a região se esvaziando, as/os demais moradoras/es começaram a ir para um povoado ou se espalharam por outras cidades. Sua venda começou a perder o movimento, as pessoas que restaram iam para a cidade fazer a feira. Sei que aquela venda ocupava uma grande parte de seu coração. Sempre fui facilmente conquistada por doces e lá era recheado de confeitos e guloseimas. Era uma venda simples. Tinha cheiro de salame e sabão, uma mistura meio exótica, mas que era um dos meus cheiros preferidos. Significava lar. Recentemente eu senti quando visitei uma padaria em um interior. Rapidamente o cheiro conectou às lembranças e um sentimento de felicidade acariciou meu coração. Eu sempre gostava de ficar lá na sua vendinha, não ajudando, para ser sincera, mas para devorar o que tivesse pela frente. Acredito que quando estava de férias por lá a senhora tinha mais prejuízo na venda do que lucro. Além de encher minha barriga com essas coisas, a parte mais importante das refeições não era o almoço ou jantar, mas o que vinha depois deles. Seus doces. Doce de figo, leite, banana, banana com leite e tantos outros. Com um queijo manteiga quentinho. Esse é meu sabor preferido do sítio. Não que eu não gostasse do picadinho guisado que era feito especialmente para mim, mas os doces sempre foram os donos do meu coração. E os *flaus* de goiaba e maracujá em frente a varanda da casa, enquanto eu admirava a terra se esvoaçando e as folhas

balançando. Isso tudo justifica porque nunca fui embora de sua casa com muita facilidade, sempre ficava um vazio e era comum eu espernear para não querer ir. Então, a senhora pegava um saco daqueles que vem outros saquinhos de pipocas e misturava um monte de porcaria, era minha trouxa predileta na volta para casa. Que saudade, vovó. De correr sem rumo o dia inteiro e voltar toda suja de terra. Das idas para casa da tia dinha ouvi-la falar sobre seu antigo amor e a felicidade de nunca ter casado. Das sacolas de biscoito que eu levava para comer e quando menos esperava a senhora já estava escolhendo os seus. Nas minhas lembranças mais lindas, a senhora está presente. Somos um laço, mas antes de tudo somos um nó de amor construído pela potência de nossas vidas e nossas forças. Somos mais fortes lado-a-lado.

Com amor,
Maria Aurorinha.



Figura 2 – Ilustração de Aline Daka, “nanquim sobre papel” (2021).

15 de setembro de 2020.

Para Aurora, minha flor de laranjeira.

Tenho sentido uma falta imensurável da sua casa, mas não desta que tenho estado todos os dias. Da sua casa no sítio, do seu *lar*. Há algo nesta que não carrega o mesmo sentimento de pertencimento, principalmente por estar acompanhando a sua dor em ter necessitado sair da outra. Sabe o que é engraçado? Eu morei nessa mesma casa quando pequena e tenho pouquíssimas memórias quanto a ela. Já o seu lar, sou constantemente direcionada para lá por minhas memórias em espaços de tempo inusitados. E eu sinto todos os cheiros, gostos e tudo o que há de mais lindo contempla todo meu ser em questão de segundos. Acredito que nesse período de isolamento eu pude sentir um pouco da dor que a senhora tem sentido nos últimos anos. Saudade de um lar, em seu sentido físico. Lar, para mim, antes possuía esse significado estático. Lhe digo que se eu continuasse com esse mesmo pensamento eu gostaria que o seu lar fosse o meu. Me reconecta com minha infância e com minhas memórias afetivas mais doces. Eu me imaginava tantas vezes já uma mulher adulta andando sem direção por aquele pequeno pedaço de terra que era tão gigante sob o abrigo do meu afeto. Durante os três meses iniciais da pandemia em que a senhora estava lá, nem queira imaginar o quanto que desejei estar presente. Eu precisava da força que só lá existe. Não só isso, eu sentia que ali era uma chance para visitar a menina que eu fui e, talvez, uma esperança de encontrar com a Aurora que cuidava de mim. Mas eu não pude ir, o medo em levar esse vírus maldito, como a senhora mesma diz, era maior do que qualquer saudade. Eu precisava te proteger como tantas vezes você me protegeu. Como quando eu adoeci e chorava todas as noites sem ao menos saber o porquê, foi para lá que fui, para ficar sob tua proteção e ser alimentada pelo seu amor. Mesmo que não fosse demonstrado com muita limpidez, tinha um poder transformador. Então, vovó, eu precisei ressignificar o meu estar presente nesse lugar porque estava sangrando por dentro e eu precisava encontrar uma forma de estancar. Em meio à turbulência, eu ressignifiquei um espaço físico para aquilo que toca no meu íntimo e me transborda. Comecei a enxergar e a explorar, então, os lares que habitam em mim e o seu tem sido o que mais eu necessito visitar. Isso tem sido paliativo para minhas angústias. Fecho meus olhos e sinto seu lar, pulsando aqui dentro através das pessoas

que estão nele e que compõem o seu aconchego. Fecho meus olhos e sinto a presença dos que amo, até dos que já não estão mais lá. Me vejo desbravando cada espaço guardado em mim. Nesse momento que lhe escrevo, estou me recuperando da minha ida à ponte perto da antiga moenda de mandioca. Fechei meus olhos e deixei que meu coração me guiasse para onde eu precisava ir. Abri a porteira e descii o caminho estreito até chegar em uma pedra, coloquei meus pés dentro d'água, como tantas vezes fiz, deixando meus pensamentos serem levados pela sua correnteza, assim como todo o peso em meus ombros. Respirei o ar mais genuíno que eu poderia encontrar aqui na terra. Estou mais leve. Enquanto você estava passando essa temporada em seu lar, algumas árvores precisaram ser ceifadas pelas pragas do cupim. Eu não pude me despedir delas, das minhas grandes amigas da infância. Ah, vovó, o quanto que eu brinquei nessas árvores, subindo e descendo sem medo algum de me encontrar com o chão em um tombo. Eu sabia que se eu me machucasse seu amor me traria algum alívio, entraria em sua casa e um queijo quentinho estaria me esperando para cessar qualquer lágrima que ousasse cair - era seu jeito de bem-cuidar. Tornei a árvore de bougainville rosa o meu castelo de flores, ali, naquele espaço, eu via o mais belo dos reinos. Às vezes eu ficava indecisa e sentava em meu trono de galhos na árvore jasmin, feito artesanalmente pela natureza e que me cabia perfeitamente. Eu tinha direito a coroa de flores, ainda que feitas por mim. Minha única missão era correr livremente e escolher quais frutas eu iria apreciar naquele dia, eram tantas opções, mas a carambola sempre acabava sendo escolhida. Eu precisava também tirar uma hora do meu dia para visitar minhas tias Dinha e Betinha, minhas tias-avós que era tão suas amigas, esse era um dos compromissos mais importantes da minha agenda. Sem eles, quaisquer que fossem minhas prioridades eram supérfluas. Quando eu chegava em suas casas, eu realmente me sentia como uma rainha, os seus melhores sorrisos eram vestidos, digo isso porque não acredito que não existiam mais belos que aqueles. Tanto na casa de tia Dinha, quanto de tia Betinha haviam potes de doces me esperando e eu, como um astuta criança que era, já chegava sondando se estava cheio o suficiente para mim, na verdade, se haviam rastros de outras crianças que estiveram ali ocupando o meu lugar. Tia betinha sempre tentava trocar um doce por um cachinho meu, ela me dizia que era de ouro, e eu sempre aceitava. Se não fosse por *mainha* e seu ciúme por cada fio do meu cabelo eu teria ficado careca porque até a

tesoura eu chegava a procurar. Que tardes deliciosas! Ainda mais quando a senhora resolvia me acompanhar. Na casa da tia Dinha, assim que eu chegava para passar férias, eu relembra a ela o meu amor pela sua bala de café e por suas broas, nada despretensiosa. É porque nunca existiram melhores. A tia até que tentou me ensinar, sempre me mostrava seu caderno de receitas. Já até ousei a fazer, mas foi um fiasco. Assim como seus doces, vovó, não tenho o ingrediente principal que vocês possuem e esse permanece em segredo, no mais íntimo de vocês, e há uma certa impossibilidade em ser desvelado. No seu pequeno grande pedaço de terra, eu me sentia a pessoa mais importante do universo. A cancela, perdida entre as flores, era o portal mágico onde eu podia ser quem eu quisesse. Tinha tanto medo de ser um sonho porque as vezes realmente parecia ser. Como que eu tinha tirado a sorte grande de pertencer ali? Olhava para todos os outros sítios ao redor e havia um vazio. Mas hoje eu entendo que esse vazio só se esvai quando se tem afetividade pelo lugar e, no meu caso, havia transbordamento que me fazia me sentir incessantemente num sonho. Quer ver felicidade era quando eu estava na sua vendinha e as pessoas chegavam perguntando quem eu era. *Aaa* como era bom o som do "é minha neta". Neta de Aurora. Era um título muito importante para mim. Lembra quando eu pegava um ramo de folhas de seriguela e me sentava em frente a varanda e ali mesmo as comia? Sim, a senhora achava que eu era muito inventada, mas esse até hoje é um dos gostos que me levam até lá. Nem sei se podia comer, mas era como se ali eu tivesse a liberdade de fazer tudo que eu quisesse. Reviver essas memórias me mostram o quanto que sou forte. Como posso hoje viver sem tudo isso? Mais ainda a senhora. Porque eu tenho meu castelo de memórias que cessam a minha saudade, e a senhora tem o esquecimento que a persegue sem dó nem piedade; resta apenas a saudade que invade cada dia mais um pedacinho seu coração. Ah vovó, como é difícil ver a senhora praticamente implorar para voltar pra lá. Me sinto de mãos atadas. Sei que essa saudade deve sangrar todos os dias. E, enquanto eu puder, permaneceré viajando por minhas memórias para chegar até o seu lar e farei questão de levá-la junto a mim.

Com amor, sua neta mais *inventada*.

Figuras 3 e 4 – Chão pisado – Portal mágico



Fonte: Acervo da autora.

06 de novembro de 2020

Querida tia Dinha,

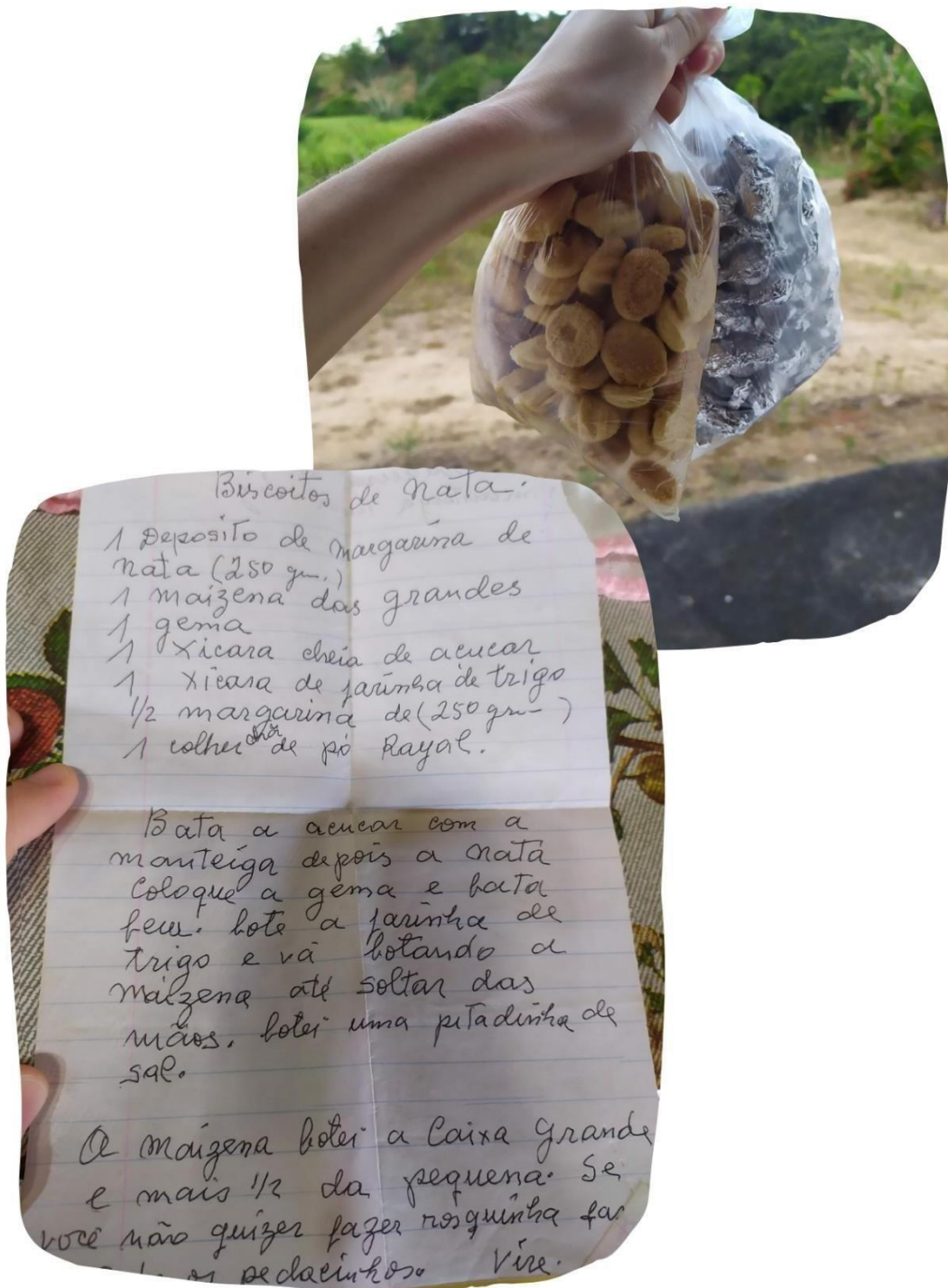
Antes de sentir a carência de lhe escrever, estava numa saudosa viagem por entre minhas memórias. Permita-me lhe convidar para se juntar a mim. Parei no instante em que meus pés estavam descalços para que eu pudesse sentir os pedregulhos espalhados no chão empoeirado *dos queimados*, tão meus amigos na infância que nunca me deixaram cair enquanto corria desenfreadamente, apenas sinalizavam que eu estava sendo criança e que eu podia continuar correndo até que o fôlego faltasse. Senti-los foi como se uma parte de mim retornasse àqueles tempos. Eu faço isso com bastante frequência. Se é que existem, raras são as vezes que me desloco para esse período da minha vida e não lhe encontro por lá, até porque são contáveis os dias em que a senhora se ausentou do seu lar, como tão orgulhosamente conta. Sempre me vejo descendo os batentes de sua casa e enquanto vou abrindo o ferrolho da porta verde, logo anuncio minha chegada com um “oi tia, sua sobrinha predileta chegou” e imediatamente a sua gaitada ecoa pelos meus ouvidos. E ali, no banquinho duro de madeira sem encosto, que tinha tudo para não ser cômodo, se torna um dos lugares mais aconchegantes que já sentei e, assim sendo, fico por horas e horas até vovó me chamar para o jantar e eu precisar me recolher. Nunca fui boba nem nada, antes de subir eu comia em sua casa. Afinal, no outro dia a senhora iria medir se minha barriga cresceu um *tiquinho*. Mas é que, tia, a senhora sempre estava comendo, sempre degustando cada refeição por horas, apreciando o sabor e a felicidade que o momento lhe trazia. Terminava o café da manhã na hora do almoço, o almoço na hora do lanche e assim por diante. Então eu sempre me aproveitava disso para beliscar o que tivesse pela frente. Sempre era hora de comer. Sua casa também era o melhor lugar para brincar de esconde-esconde, a senhora sempre entrava na brincadeira da maneira que podia, mesmo que sentada em sua cadeira de balanço por causa da sua erisipela, ficava se divertindo com a nossa diversão e nunca revelava onde nos escondíamos. Até enrolava quem fosse o contador da vez. O que me dói é revisitar minha juventude e não lhe encontrar por lá pelo simples fato de eu ter me afastado do lugar a qual meus pés pertencem. Parece que nesse momento a correria de viver o

mundo é mais importante do que o que nos mantém nele. Eu sinto muito pela minha ausência, minha tia. Eu fui quem mais perdeu com esse devaneio e, por isso, eu sei que será uma falta constante dentro de mim quando penso no que poderíamos ter vivido. Nesse último ano, tenho tentado recompensar esse tempo que eu sei que não volta. Fecho meus olhos e peço com todo coração que ainda tenhamos muitos anos juntas pela frente. Quando nos encontramos na minha última ida ao seu lar, a senhora comentou o quanto estava feliz com minha presença e com a minha escuta dos seus tempos de outrora - cena vivida felizmente por *tantas infinitas* vezes. Eu estava tão entusiasmada com tudo que estava ouvindo que posso não ter demonstrado o quanto aquele momento significou para mim, às vezes é preciso silenciar para eternizar aquele instante e poder se sentir imersa na estória que fomos agraciadas de nos tornarmos destinatárias. Eu percebi, então, quem me ensinou o caminho das memórias e esse é um que não há regresso porque ele tem tantas curvas e estradas que formam labirintos que nunca se consegue chegar ao fim ou retornar. E eu sei, tia, que não vivemos de passado, mas somos alimentadas todos os dias por nossas recordações. São elas que nos mostram de onde viemos e o que carregamos dentro de nós. Esse foi o aprendizado mais potente da minha vida, sem ele a dor da saudade dos momentos mais felizes sangraria todos os dias. Penso que se eu dissesse que alimentamos a memória isso tiraria sua soberania e o poder de tocar cada pedacinho, sentidos e sensações em nós. Elas nos alimentam e nos dá sustentação para viver; eu as busco sempre que meu corpo pede arrego. E eu as devoro até sentir que meu corpo foi preenchido por completo. Esse sentimento só existe em mim por ser fruto da infância feliz que tive em seus *queimados*, e por isso eu preciso revisitá-la com tanta frequência, pelo infindo caminho que me ensinastes.

sua sobrinha que tanto lhe ama,

Maria Laura.

Figuras 5 e 6 – Saquinhos de broa e balas de café – Receita de biscoitos de nata



Fonte: Acervo da autora

10 dezembro de 2020

Vovó,

bem-te-vi.bem-te-vi.

Hoje acordei um pouco atordoada, mas sorrindo. Parecia estar no lugar que tanto amamos. O audacioso *bem-te-vi* veio à minha janela para me despertar. Antes que abrisse meus olhos, senti aquele momento e desejei que ao abri-los ele não se esvaecesse tão repentinamente. A cantiga deleitosa do *bem-te-vi* se apresentava como uma ostentação no amanhecer do sítio, penso que devo atribuí-lo como um presente diário que eu tive o privilégio de receber nos meus infintos dias de férias. Se tem um som que eu posso considerar como pertencente aos *seus queimados*, é o desse cantor da natureza. Ao me acordar com esse sonido, sabia muito bem onde estava e a felicidade que me aguardava durante o restante do dia. *Bem-te-vi*, na verdade, se traduzia em uma anunciação de *bem-estar* para mim. Apesar de ter minha caixinha de recordações, guardada no fundo do guarda-roupa, com meus cachinhos enrolados num lacinho, com fotografias desgastadas pelo tempo, com meu umbigo, cartinhas e, sobretudo, com amor, há algumas que não conseguem ser apreendidas e foram feitas para serem livres e nos visitarem inusitadamente e sem aviso prévio, como as que cabem na cantiga do *bem-te-vi*. Às vezes pareço ser uma viajante do tempo em que qualquer sonido, aroma e sensação se transformam em um teletransporte para os meus lugares mágicos. Seria assim quando a senhora me acorda de madrugada achando que está nos seus queimados? Gostaria de pensar que sim, talvez assim teu coração encontre afago e a senhora se sinta protegida do teu presente. Enquanto a senhora dorme e sonha parece que volta a ser a Aurora de antes. E eu fico te ouvindo sonâmbula e imaginando que meus pés ainda correm descalços pelos pedregulhos da sua terra. Parece que a qualquer momento vou escutar a senhora fazer meu nome ecoar pela imensidão e te avistarei parada em frente a porta da varanda avisando que já é hora de entrar. A senhora bem sabia que precisava me chamar para eu voltar para dentro de casa. Com frequência eu fico tentando imaginar pra onde tuas memórias te levam, vejo você divagando pelos pensamentos. Desejo que consiga viajar tanto quanto eu ou mais. Tenho tentado ao máximo vivenciar as minhas memórias, vovó. Eu tive que aprender com a dor que elas podem se esvaír e que os portais mágicos podem

se dissipar. Queria ter conseguido acesso a alguns de seus portais, queria conhecer um pouco mais sobre a senhora e talvez viajarmos juntas. Mas a dor veio e me mostrou que eu não posso mais acessá-los, apenas vem à tona pequenos fragmentos desconexos que tento montar como um quebra-cabeça, mas em vão. Quando vejo a senhora viajando pelo passado, me questiono se aquilo realmente aconteceu. Eu não deveria fazer isso. Se a senhora sente e se direciona para esse momento, ele deve ter existido, mesmo que apenas ali, nas suas ruínas de memórias. Às vezes seus fragmentos duram semanas e são reproduzidos todos os dias. São misturas de conversas que se tornam a sua versão memorialística. Sua filha mais nova percebe minha urgência em querer te acompanhar nessas viagens e às vezes consegue traduzir de onde vem os fragmentos. Apesar do sentido se encontrar soterrado, é possível encontrá-lo em alguma medida. Há uma mistura de histórias. Me sinto constantemente em um jogo de pega varetas, tentando tirar uma por uma sem revirar as demais, sem destruir a estrutura em que a senhora encontrou para organizá-las. Quando perguntei se podia escrever sobre a senhora, não tinha esperança de ter sua benção, mas surpreendentemente a senhora consentiu, mas pediu que eu nem aumentasse, nem diminuísse; apenas que escrevesse o certo. Mas o que é o certo através das minhas lentes sob a senhora? será que meu amor é suficiente para chegar a essa orientação desejada? e é nesse momento que me sinto mais uma vez com questionamentos que gostaria de uma resposta sua, mas preciso me contentar em vasculhar o seu desejo pelas frestas do que me restou sobre o quanto - que considero pouco - conheço da senhora. Quando seu olhar está distante e sua presença se torna apenas física, eu encosto minha cabeça em suas pernas como uma tentativa de apaziguar a distância e o fato de eu ter perdido o trem que te levou pelo caminho das tuas lembranças. Ali, agora, a entrada parece que só lhe é permitida. Só a senhora consegue passar pelos buracos e destroços até encontrar um centímetro de sentido. Espero que assim como o *bem-te-vi* me leva para as minhas viagens, a senhora tenha seus portais mágicos que te afaguem o coração e a façam visitar inusitadamente suas memórias, principalmente quando o presente estiver lhe estraçalhando por dentro. Esse é o meu *bem-querer*.

Aurorinha.

Figuras 7 e 8 – Bifurcações dos Queimados



Fonte: Acervo da autora.

Aurora,

Esse é o nome em sua certidão, mas desde que a senhora me disse que achava bonito ser chamada de “eurorea” esse se tornou seu nome para mim. Há uma afetividade e quando sua pronúncia sai pela minha boca eu sinto todo meu corpo inundado pelo amor que habita em mim. Sinto que ser chamada assim foi uma escolha sua e que eu preciso honrar. Não sei ao certo de onde a senhora tirou esse nome, mas me disse que outrora um “namorador” havia lhe chamado assim. Sabe, vovó, a senhora sempre soube para que veio ao mundo, penso eu. Acredito que a minha própria bisavó *menininha* não colocou seu nome em vão, já sabia que sua filha seria um espetáculo por contra própria e, assim como a boreal, um fenômeno luminoso da natureza. Sempre foi impossível que sua passagem por algum lugar não deixasse resquícios de luz, mesmo que à sua maneira peculiar. No outro fenômeno com nome homônimo ao seu, há cores que só podem ser vistas com lentes apropriadas. A senhora também, vovó. Essas lentes propiciam maior qualidade para alguns aspectos de sua personalidade que vistos a priori podem ser distorcidos, já que as infindas sutilezas contidas dentro de si se encontram soterradas em seu mais íntimo. Por um longo hiato de tempo eu me encontrei escassa dessas lentes e, assim, minha miopia tornou sua imagem embaçada e deturpada. Como colocar óculos pela primeira vez, quando as possuí olhei para senhora com outro olhar e agora com mais nitidez, pelo menos ao meu modo e sob a regência do meu amor. A senhora sempre foi muito regrada e com algumas *normas* próprias de distanciamento, eu sempre achei que deveria respeitar. Penso que quanto menos mostrasse sentimentos, mais protegida se sentia. Tinha também a sua impulsividade em dizer tudo que lhe convinha, num exercício contínuo de “doa a quem doer”, mesmo direcionada para aquelas que aparentemente eram suas protegidas. Sua outra neta uma vez brincou comigo, disse-me que tínhamos na função de avó duas por uma. A senhora, como seu jeito de cuidado um pouco diferente do que víamos em outras avós, e a nossa tia-avó, tradução de afeto que nos preenchia com seu zelo e amabilidade. Quando sentíamos que nos *faltava* algo na senhora, era só descer ladeira abaixo e abrir a porta da casa de tia que éramos encobertas pela sua afetividade. Escolhi e fui escolhida por algumas outras avós numa tentativa

desgovernada de suprir o que sentia que a senhora não me dava. Fui abençoada com muitos laços não sanguíneos de avosidade. Não de avô, mesmo distante de proximidade do vovô, nunca me senti carente desse amor. Tinha algo só a ver com a senhora. Era de você que eu me sentia carente. Em partes, vejo que minha carência era um reflexo da minha incompreensão. Lembro que a senhora ficava enciumada quando eu falava sobre minhas outras avós. Hoje sei que a senhora, em algum momento de sua vida, foi ferida. Independentemente do que lhe causou dor, precisou criar seus próprios curativos e precauções para evitar novas feridas. Sei, hoje, que a senhora amava do jeito que sabia amar, mesmo não sendo do jeito que eu esperava que fosse. A sua perda de memórias me fez reencontrá-la e reencontrar com o seu amor que eu tanto queria, mas não sabia que já o tinha. Estava em cada *flau* que fazia a minha espera para passar as férias; estava no dinheirinho que me presenteava constantemente; estava nas vezes que eu podia entrar na sua vendinha e me apossar dos doces ali guardados; estava no doce de leite com banana; estava quando eu dormia no quarto com a senhora e o vovô; estava em tantos lugares e detalhes que eu não pude enxergar antes. Por mais nítidos que me pareçam agora, antes eu só via o seu distanciamento. Hoje, com minhas mais sinceras desculpas, vovó, eu não respeito qualquer distância que possa existir entre nós, mesmo as causadas pelas ruínas de suas memórias. Deito-me em suas pernas mesmo quando sou esquecida, ali encontro um abrigo para suportar a distância que sua doença causa. Espero que compreenda, pois agora irei aproveitar todo amor que me for oferecido pela senhora, e, mesmo quando eu não puder ver, eu irei sentir.

Com amor, sua neta um tanto incompreensível.

Voinha,

Escrevo para te dizer que sua casa está inteiramente remendada e repleta de gambiarras. Sabemos bem quem é o responsável dessas artimanhas, mas não fique chateada antes que eu possa te mostrar o que eu ando *espiando*. Tem fitas crepe espalhadas em lugares inusitados: nas cadeiras, nas tomadas, nas portas, nas paredes e em qualquer outro lugar que a senhora possa imaginar. Eu até paro para entender porque algumas fitas foram colocadas em determinados objetos e, para lhe ser sincera, geralmente não chego a nenhuma conclusão. Numa primeira impressão, parece que está ali apenas como parte da decoração. A luz do banheiro agora é uma extensão que vem da sala e fica pendurada na porta com uma pequena lâmpada emaranhada em um fio. A iluminação fica quase que inexistente. Tomar banho à noite lá tem sido quase como a luz de vela. Apesar do medo de me deparar com uma rã ou qualquer outro bicho, eu me desvencilho desse pensamento e me permito aproveitar essa experiência que é afável ao meu íntimo. Parece que dá para sentir cada jato de água que cai sobre o meu corpo. A estrutura do chuveiro tem ajudado para isso. A ducha está pendurada sob o chuveiro para completar a água que cai dele, já que em seu meio não estava jorrando água. A decoração atual do seu banheiro é com esse conceito de objetos suspensos. A torneira que fica no outro banheiro está amarrada com um pedaço de fitilho de plástico. A olho nu só vemos uma estética à base de improvisos. Mas sabe o que eu tenho sentido, vovó? Não é apenas a sua casa que está ferida com sua ausência, vovô remedia com as fitas não apenas o desmoronamento de sua morada, mas o seu próprio coração. Não é novidade alguma que ele é o rei das gambiarras e do jeitinho bem singular de consertar as coisas, mas parece que nos últimos tempos isso se tornou ainda mais obstinado nele. Ele passa o dia inteiro procurando o que remendar. Penso que cada fitinha que ele coloca é um curativo feito na alma, como se tentasse cuidar daquele lugar que é teu mas que não tem mais a sua presença por lá. Como se tentasse cuidar do seu próprio coração em cada vez que senta à mesa e não te encontra ao lado, quando vai a antiga vendinha pegar alguma ferramenta e tem apenas a solidão, quando chega no final da noite e ele se encontra ocupando uma cama que antes tinha seu espaço dividido pra dois. A sua ausência física lá tem sido um tanto quanto dolorosa

para o vovô, principalmente quando ele lembra o que te levou para longe. Sua presença nunca foi de passar despercebida por onde quer que passasse, então imagina só sessenta anos convivendo todos os dias com a senhora e de repente esse convívio se esfacelar. Entendo também os motivos de vovô não querer sair do sítio, apesar de doer em mim perceber a sua saudade, vovó. Mas ali estão os anos mais felizes da vida dele, onde ele deve encontrar com a Aurora desses anos de tantos compartilhamentos. Quando ele vem a cidade se sente acorrentado, sua liberdade de perambular o dia inteiro – até esquecendo os horários dos remédios – se esvai e não tem como ser encontrada. Dói quando ele olha para o lado e às vezes a senhora nem o reconhece mais. Isso deve sangrar. Por isso a urgência em estancar o desmoronamento com as fitinhas. Tanto o de seu coração, quanto o da casa que foi arquitetada pela senhora. Que planejou e transformou aquela antiga casinha de taipa em uma de alvenaria. Ao saber disso, meu amor cresceu ainda mais por aquele lugar. As flores e plantas que ornamentavam a frente de sua casa já não existem mais, nenhum resquício concreto de que ali havia essas outras vidas. Só que eu ainda consigo enxergá-las. Ali, mesmo tão vazio em sua concretude, ainda está opulento aos meus olhos. Em umas fotografias antigas e em minhas longas viagens por entre minhas memórias, vejo e sinto o cheiro das muitas flores que embelezavam sua terra. Sua casa, apesar de estar oca fisicamente, está estruturada por lembranças, amores, afetos e sorrisos. Quando estou lá os barulhos das risadas e do corre-corre de criança entre a cozinha e a mesa de jantar ecoam por entre meus ouvidos. Parece que a qualquer momento *meu-eu* menina vai me derrubar enquanto corre destrambelhada como se não houvesse amanhã. Ultimamente os feriados e as datas comemorativas não têm sido mais *nos queimados* como costumava ser todas as santas vezes, mas eu continuo sentindo o mesmo amor por essas datas e o mesmo sentimento de felicidade. Não que eu não prefira estar lá, mas isso não significa que lá não está aqui em mim. E é por isso que eu permaneço sentindo o aconchego que essas datas comemorativas me presenteavam, mas espero falar sobre isso em outro momento. Quero lhe tranquilizar, vovó, que apesar dos remendos, do silêncio, da sua não presença e da ausência das/os filhas/os e netas/os, a sua casa nunca estará vazia. Não enquanto houver amor e memórias para povoá-la. Encerro por aqui lhe respondendo o que provavelmente a senhora deve estar se perguntando sobre que *armada* são essas flores secas dentro do envelope. Elas são as

mesmas que embelezavam os *seus queimados*. Envio para lhe lembrar que, ao tocá-las, meu coração e o seu podem dar novas vidas e memórias a elas, mesmo que nossos olhos não nos mostrem o mesmo.

Aurorinha.

Figura 9 – Desenho feito pela autora (casa da vovó)



Fonte: Acervo da autora.

15 de janeiro de 2021.

Vovó,

A portinha verde da casa da tia Dinha fechou. Não que ela não possa ser aberta novamente, mas nunca mais terá o mesmo significado. Ela era aberta sempre que titia acordava, significava que podíamos se achegar para conversar e se nutrir de amor; e fechada quando já era hora dela se recolher. Nós sabemos que uma porta de madeira pode ser muito mais do que isso, mais do que se pode ver com os olhos. Quem dirá a senhora, já que a portinha da casa da tia é a primeira coisa que se nota quando olha da vista da sua casa, vovó. Uma paisagem simples a olho nu e sem as vestes do coração, mas que permanece tendo dimensões inalcançáveis quando tento explicar os seus sentidos para mim. Se eu puder ao menos traduzir em uma palavra, esta seria completude. Olhar para lá e ver aberta significava que as horas dos meus dias estavam à salvo e que eu estaria aquecida assim que entrasse por ela. Meus olhos estão encharcados e sei que permanecerão assim por um longo tempo, mas em partes é mais gratidão do que qualquer outra coisa. Eu soube viver a tia Dinha, vovó. Viver porque ela sempre foi tão intensa em mim e todas as vezes que eu a encontrava eu era abençoada plenamente com a sua sabedoria. Tenho pensando muito sobre as profissões que titia exerceu mesmo sem terminar seus estudos e, sem querer, esqueci uma das principais. Ela foi jardineira, daquelas com mãos primorosas e que conseguem fazer florescer nas circunstâncias mais adversas. Titia foi jardineira do meu coração e de tantos outros que deixaram o terreno fértil para recebê-la. E, mesmo quando não tinha esse preparo do solo, ela mesma preparava. Em cada vez que me sentei em seu banquinho sem encosto, olhando fixamente para seu rosto, sentido sua risada ecoar por todo meu corpo e ouvindo suas histórias e peripécias, uma mudinha era plantada em mim. Quando a portinha de sua casa fechou e a dor rasgante quis se apossar de mim, eu me deparei com um jardim dentro de mim. Eu fiquei ser ar com a tamanha beleza, nunca vi nada igual. Tantos anos e eu nunca percebi que ela estava fazendo isso, tamanha era sua ingenuidade e leveza em plantar e regar as mudinhas. Titia floresceu em mim em tantas formas, tamanhos e cheiros que eu não pude deixar de sentir gratidão. Não por a portinha nunca mais abrir, mas por ela ter me dado acesso a uma nova paisagem preferida da minha vida. Escrevo, então, vovó, para lhe

dar essa notícia. A porta se fechou, mas antes disso a tia nos mostrou novos caminhos para 41eva-la junto com a gente. Se cuidarmos direitinho, teremos eternamente esse acesso que, pensando bem, é um pedaço do paraíso.

Sinta-se abraçada, vovó.

Com amor, Laura.

Figura 10 – Portinha verde



Fonte: Acervo da autora.

18 de fevereiro de 2021.

Vó Aurora,

Eu nunca comentei com ninguém meu desfortúnio com os domingos, uma espécie de rancor por esse dia, sabe? Domingos me lembram *partidas*. No plural mesmo porque não foram poucas. O ir embora acompanhado do iludido até logo de quem não sabe quando volta. Eu sempre ia embora da sua casa nesse bendito dia. E, como bem sabemos, não era com facilidade. Todo desagrado começou aí. O amanhecer já era meio *borocoxô*, um sofrer por antecedência de saber que o amanhecer do outro dia não seria ali e que o bem-te-vi não seria meu despertador. Eu até ficava zangada com o bem-te-vi por que ele estava me acordando nesse dia quando não o faria no outro. Parecia que ele estava propositalmente me nutrindo de expectativas que não poderia suprir depois. Coitadinho, nem ele conseguia acompanhar meus sentimentos, já que nos outros dias sua presença era quase que obrigatória para meu amanhecer ser estupendo. Ir embora significava que tinha tantas coisas que eu acordaria sem no outro dia. A terra seria lavada do meu corpo assim que eu chegasse em casa; o tempo voltaria a passar com menos calma sem que eu pudesse sentir totalmente a minha respiração; o vento não teria onde fazer a curva de tantas paredes coladas umas nas outras; meus ouvidos não estariam mais ao som das cantorias da natureza e logo seriam enxurrados com uma disputa de barulhos poluentes; meus olhos não veriam mais cores vividas e afabilidade em cada uma delas. Bom, preciso ser honesta que na segunda sentiria falta de tudo isso, mas não seria tão assíduo quando parecia ser no domingo, porque eu estaria no meu outro lugar de amor, que, apesar de não ter tudo isso, teriam outras coisas que me acalentariam, vovó. Mas tudo mudou quando estava quase beirando meus quinze anos, quando me mudei para capital e o domingo, que eu acreditava já ter alcançando o auge do desprazer por esse dia, se tornou ainda mais o meu pesadelo e meu caos interior. Não lembro ao certo quando meus pais decidiram sobre minha mudança para a capital, mas bem distante sei que eu participei dessa decisão. Procuro me defender dessa truculência que eu fiz comigo mesma e não encontro mais do que duas desculpas esfarrapadas. Recordo-me apenas de estar no antigo santana de painho, abarrotado de malas e *bugigangas* que, mesmo eu necessitado de pouco espaço, quase não me coube. Estava apertada pelas

malas e, sobretudo, apertada pelo coração. Fixei meu olhar pela janela do carro, fingindo me importar com a paisagem, mas sentia apenas as lágrimas caírem dos meus olhos, diria que estavam tão amedrontadas quanto eu. Era o abominável dia. Desfazer as malas foi quase como se eu estivesse tirando os pedaços de mim para ocupar aquele apartamento. Ele tinha um cheiro de vazio. Depois de anos, ainda não sei quem são meus vizinhos, se os encontrarem na rua ou na portaria será como se estivesse os vendo pela primeira vez na vida. Acredita nisso, vovó? Para quem conhecia todas as pessoas das redondezas por nome, sobrenome e apelido, isso é como se sentir morando na terra sozinha mesmo rodeada de gente. *Quase* tudo permaneceu vazio, mesmo que eu me encontre acomodada depois de tantos anos. Pertencente não, estaria enganando a mim mesma. Assim, vovó, os domingos, que já não se apresentavam agradáveis na minha doce infância, se tornaram solitários e frios, sobretudo quando eu tinha que ficar na capital. Dizem por aí é que é o dia do descanso, mas esse efeito nunca foi sentido por mim, parece mais que um trator me encontrou pelo meio do caminho e me fez parte da estrada. Fico quebrada, para não dizer despedaçada. Ao contrário de quando ia embora da sua casa, que encontraria meu outro lar e que tinha o mesmo poder de completude, quando eu voltava do *meu* interior para a capital eu tinha uma escassez de acalento. Pisar no chão nesse lugar era como uma corda bamba, meu equilíbrio era quase inexistente. Sabe qual a minha maior dificuldade, vovó? Desde que senti o tempo em seu sítio, eu nunca mais o soube sentir nos outros espaços sem padecimento. Tudo é muito rápido, parece que somos engolidas por ele e quando vemos já estamos prestes a dormir sem conseguir contabilizar o tanto que tivemos que lutar para dar conta dele durante o dia. Já em seu sítio, nós somos contempladas e presenteadas por ele. Há uma lentidão em passar que nos oferece calma. Nunca senti tédio. Pelo contrário, quanto mais lento ousa a passar, mais coisas para apreciar aparecem. Era só um desabafo mesmo, vovó. E para dizer que, quando estou pertinho da senhora, temos o mesmo passar do tempo e isso é lar para mim.

De quem sente infinita saudade de nosso tempo,
Laura.

Figuras 11 e 12 – Paisagem dos Queimados



Fonte: Acervo da autora.

22 de março de 2021.

Minha querida vovó,

Tem sido cada vez mais difícil falar sobre memórias com a senhora que já não me reconhece mais. Perdoa-me por lhe trazer tantas memórias em minhas cartas, mas é que as minhas são ocupadas quase que por excelência com a sua presença. Eu pensava não lembrar muito de minha infância, mas, de repente, me vi revivendo doces momentos dela, não quando quis forçar lembrar, mas quando permiti que meu corpo ocupasse a sua função por excelência de ser a porta para as sensações que me levariam até elas. Eu consegui encontrá-las, recriá-las e reinventá-las. Passei a utilizar os sentidos para despertarem minhas memórias. Eles me causam um fluxo enérgico que se ramifica por todo meu corpo, me dando uma percepção de inteireza, através de um cheiro. Um gosto. Um toque. Um barulho. Um olhar. E todos juntos se reverberando intensamente. É incrível como nos remetemos a alguns espaços de tempo e lugares em questão de segundos apenas por nossos sentidos. Teve um dia desses, vovó, que a cozinha de lá de casa estava exalando um cheiro que não me era estranho. Aquele cheiro foi entrando pelas minhas narinas e deu um choque de alegria no meu coração. Eu sorri de felicidade instantaneamente. O aroma vinha de uma sacola que estava em escanteio no chão. Aproximei-me e vi que estava cheia de figo verde. Sabe que até então eu nunca tinha sentido o quanto ele era cheiroso? Na verdade, acho que é mais do que isso. É um cheiro particular de gratidão. Naquele momento parecia que eu estava no quintal de sua casa colhendo os figos para fazer doce. E, logo em seguida, a senhora estava naquela cadeira de balanço feita de nylon azul, na varanda que dá para o quintal, descascando um por um. Suas mãos num exercício ritmado pareciam que estavam esculpindo uma obra de arte. Depois o cheiro do figo se misturou com açúcar e as lembranças foram ficando ainda mais doces. Foi mágico! Devo lhe dizer que eu tenho uma brincadeira solitária de olhar fotos antigas da época em que ainda me rastejava no chão, fico me imaginando querendo alcançar todos os espaços da casa, em que os obstáculos eram apenas os móveis e as portas. Basicamente apenas o que era concreto ocupava essa função de barreiras. Gosto de me direcionar para época em que descobri que correr desenfreada me oferecia um vento genuíno em meu rosto, com aroma de pureza e que embaraçava meus cabelos encaracolados. Correndo assim

parecia que eu alcançaria o mundo em segundos. Hoje os obstáculos não são concretos e quando abruptamente eles surgem - como se me cercassem em um ângulo de 360° graus - parece não ter escapatória, é muito mais difícil de sentir a leveza e a ingenuidade do vento. Tentar alcançar o mundo agora é como se em segundos tivessem infinitos cacos de vidro estilhaçando o meu corpo. Zarpando momentaneamente da minha realidade dos vinte e poucos anos, me imergi dentro dos meus álbuns de quando ainda estava na fase de transição entre engatinhar e dar os primeiros passos, lá encontrei uma fotografia em que não estava solitária, vovó. Eu estava nos seus *queimados*. Encontrei-me ao lado da beleza da bounganville que me acompanha em tantas outras fotografias nas minhas mais desabrochantes idades. Meu amor por ela não surgiu fortuito. Ali estava eu florescendo minhas primeiras andadas, e a árvore suas primeiras flores. Tão nova quanto eu. Minhas mãozinhas apontadas para a frente sinalizavam que eu buscava o equilíbrio em alguém. Meus pezinhos inseguros buscavam encosto imediato quando um flutuava para alcançar o próximo passo. O chão que a sustentava era o mesmo que me mantinha firme para não cair. Meus olhos mostravam meu divertimento como toda aquela novidade. Meus primeiros passos de tantos que jamais sonhei em dar. Tinha medo, mas tinha mais anseio por andar. No chão empoeirado, tentava me equilibrar para manter-me firme ao chão, a árvore atentamente olhava meus movimentos. E embelezava toda a ocasião, eternizada em uma fotografia e em meu coração. Éramos duas florescendo na mesma época, aquela recordação não era só minha. Ao longo da minha infância, reencontrei-me tantas incontáveis vezes com aquela árvore, eu ansiosa para conhecer o mundo que tinha dentro daquele chão de terra, ela, meu trono divindade de apreciação das belezas ao redor. Sentada em seus galhos tão firmemente amadurecidos que comportavam meu peso, eu conseguia estrategicamente olhar todas as direções. Ela ficava em um ponto mais alto, contornada por pedras guardiãs e se mostrando exuberante. Meu reinado tinha a proteção feminina das coisas. Na adolescência, ali ainda estava ela, meus olhos as viam atrás de uma janela, que, da distância em que me encontrava, parecia apreciar um quadro emoldurado pelo contorno da madeira e o centro dele ocupado pela paisagem mais bonita que meu coração escolheu. Hoje, adulta, encontro-me engatinhando novamente. Aprendendo novos passos e buscando construir novos caminhos. Ela, por sua vez, volta a florescer rastejando, como se estivesse nascendo

de novo. O cupim tomou posse de suas raízes e tentou roer sua essência, mas ela se reergueu. Sabe, vovó, nem a boungaville se desvia dos obstáculos da vida. Ela, minha guardiã de memórias, se reergueu e me ensinou que mesmo na adversidade e quando ninguém mais espera é possível voltar a florescer. Pode não se encontrar ainda tão viçosa quanto antes, na época em que eu sentava na varanda que dava para ela e olhava o vento balançando suas flores e fazendo-as dançar. Pareciam movimentos previamente ensaiados e milimetricamente perfeitos. Hoje, parece uma tímida dança, mas mesmo assim dança *pra* vida. Permanecemos nos acompanhando, eu as suas danças, elas os meus passos. Precisei trazê-la aqui, vovó, para te lembrar que te chamarei para dançar pra vida quando os obstáculos parecerem ser mais fortes que o vento que sopra leveza. Vamos nos reerguendo e florescendo mais uma vez, mesmo que em movimentos não tão ritmados, mas, ainda assim, dançando para vida.

Da sua neta que dança timidamente,

Laura.

Figuras 13, 14 e 15 – Boungaville



Fonte: Acervo da autora.

08 de julho 2021

Vovó,

Essa não é uma correspondência habitual em que trago minhas doces recordações da infância - para te fazer dançante nelas-, mas sim do meu presente que é efeito delas. Foi muito recente que descobri a mágica que habitava em mim, a imensidão que incendeia minh'alma de amor através das minhas memórias. De certa forma, elas me fizeram encontrar com a senhora. Mas sabe o que é engraçado, vovó, e que só percebo agora, é que elas precisaram também de um fogo aceso pela amorosidade. Talvez esse seja meu combustível, que faz arder e me intensificar. E é justamente por isso que preciso lhe apresentar uma pessoa muito especial para mim, foi ela que me conectou a senhora e as mulheres de nossas vidas. Nos conectou dessa maneira que seguimos agora, entrelaçadas. O nome dela é Erika. Ela já te conhece, vovó, tomei a liberdade de falar a ela sobre a senhora. Agora sinto que preciso te apresentá-la, sei que compreenderá o porquê dela ser tão importante para mim. Quero fazer esse encontro acontecer mesmo que em palavras. Ela estruturou o que nem eu imaginava que precisava. Me mostrou o caminho das palavras, e é por isso que a senhora recebeu tantas cartas nos últimos meses. Em minhas turbulências internas por causa de minha timidez, sempre me senti insegura em me aproximar de alguma professora na universidade. Não parecia que ia dar certo. Me esquivei tanto, vovó. Tanto. Tanto. Eu nem lembro como aconteceu, mas de repente eu senti confiança quando Érika deu a primeira aula em minha turma. Ali apareceu o primeiro indício de chama. Ela costuma dizer que de uma forma ou de outra eu teria me encontrado. Mas, na verdade, eu não queria que tivesse sido diferente. Não querendo desmerecer o fato dela ter acreditado em mim, mas reafirmando o poder que cabe nessa mulher. Ela fez questão de me conhecer, de conhecer meu mundo, vovó. Não só o meu, eu vi de perto ela fazer isso com outras pessoas e eu ficava admirada. Para Érika, nunca foi suficiente ficar nas bordas, ela sempre fez questão de conhecer o centro, que posso chamar de coração. Tia Dinha e as idosas que eu conheci ao fazer minha pesquisa me ensinaram sobre a importância de um ensino de perto. Penso que ainda é raridade, mas eu tive, vovó. E fez toda diferença. Hoje eu estudo sobre educação, sobre uma outra forma de praticá-la. Foi Érika quem me guiou por outra via e, por isso, me encontro

aqui, buscando vocês. Sinto que estamos todas emaranhadas (a senhora, eu, ela e muitas outras mulheres), isso é tão gostoso de sentir. Não há solidão. Sinto que há uma comunidade dentro de mim e que posso levar para qualquer lugar do mundo. Por falar nisso, nós construímos um outro lugar de amor. Itinerante também, para nos acompanhar a milhas de distância. Tudo começou quando ela posou nas Alagoas e teceu vínculos com a gente e nos fez construir vínculos entre nós. O nosso grupo, das pessoas que conheceram essa mulher, é tecido sob uma teia de cuidados e se tornou um dos vínculos mais lindos que a vida possa me mostrar. Desde esse meu encontro, eu tenho *sentido* muito. Tudo muito intenso. Nunca pensei que fosse possível isso dentro de uma universidade. Eu sentia isso na sua casa, vovó. Mas há amor dentro dos muros da academia. São raros, mas há. E são esses que nos fazem alcançar e flutuar para terrenos distantes do mundo frio acadêmico. Percebi, então, que o amor é a minha via de aprendizado, mas só aprendi porque senti. E foi com esse amor que construí minha dissertação. A Érika agora está em outro estado, vovó, mas antes de ir plantou raízes em mim. Parece estranho dizer isso para quem está de fora, mas a senhora sabe o que significa já que isso fez tão bem. Neste exato momento, eu vejo as flores que começam a nascer do que ela plantou e do que me ajudou a cultivar. Há uma profundidade no meu encontro com ela que ainda não consigo dimensionar, mas já consigo sentir gratidão por tudo que irei vir a conhecer ao adentrar cada vez mais na vastidão que ela me possibilitou. Quero aproveitar cada centímetro do chão que ela me ofereceu, mas não tenho pressa. Então, vovó, se eu pudesse dizer uma palavra que representasse Érika, seria fluidez. Há uma leveza e suavidade que ao mesmo tempo irrompe sem silêncios nas nossas vidas. Não há como ela passar despercebida. Sua fluidez tem a força avassaladora igual a de uma cachoeira, como a que a senhora tem. Percebi que preciso de mulheres avassaladoras ao meu redor. Sou muito mais forte assim, com todas juntas. Como sou sortuda.

Com amor, Laura.

Figura 16 – O sol que surge entre as flores dos Queimados



Fonte: Acervo da autora.

3. O TECER DOS FIOS: NOVELO SUBJETIVO

Gostaria de começar essa escrita apresentando-a como um novelo de lã, um emaranhado de ideias que aos poucos tomará forma. Mas não só isso. Um novelo que não será possível ser tecido apenas por mim, será um trabalho artesanal de narrativas. A minha afinidade com o crochê não ia mais além do que crescer vendo minha tia-avó – pelo menos até hoje, quando me dei conta da minha aproximação com o seu trabalho – fazendo seu artesanato com as suas comadres, rodeadas de afetos e diálogos enquanto produziam sua arte. Desse modo, não o vejo como um trabalho solitário, mas com dimensões que só foram possíveis através desses encontros. Suas possibilidades de tecer, desfazer e refazer. Não um processo incerto, mas coberto por uma imensidão de possibilidades. Fui marcada pela afetividade envolvida em cada peça finalizada, principalmente pela exclusividade das pessoas com quem eram compartilhadas.

Aqui, trago o novelo como além de um tricô de tecidos, mas como uma metáfora utilizada para compreender o tricô da vida, mais precisamente suas tessituras e resistências, sendo construído por narrativas. Portanto, aqui há um emaranhado de fios que ganharam formas pelos encontros, sejam eles através de produções textuais de autoras, como por mulheres que me auxiliaram lado-a-lado, ainda que não perto fisicamente por causa da pandemia. Neste sentido, trata-se de um novelo subjetivo, um encontro de subjetividades. Este tricô é tecido por formas de conhecimentos subalternizadas das quais pretendo me aprofundar neste capítulo, buscando explicitar qual conhecimento será produzido aqui. Esse espaço será o início do novelo, onde começo pela construção metodológica como primeiro passo de desemaranhar os fios. Tal como minha tia-avó, esse trabalho desde seu início não é solitário, será compartilhado por vozes essenciais do começo ao fim.

Ao finalizar essa ideia inicial, percebi o quanto estava marcada pelas leituras realizadas por mim, isso mostra ainda mais a não-solidão dentro de uma escrita. Quero dar ênfase para a minha voz e minha subjetividade, no entanto, é preciso demonstrar também as marcas de outras autoras dentro das linhas existentes nesse texto. Há certo tempo li um texto de Ida Freire (2014) que trazia também uma metáfora sobre novelo de lã. Dentre tantas leituras que temos que nos aprofundar para a dissertação, esqueci por um momento sobre a existência desse texto até precisar relê-lo para uma disciplina

do mestrado, assim pude perceber como nossa escrita não é solitária e temos marcas, mesmo que não percebidas ou lembradas, dos textos e das autoras que encontramos ao longo do nosso caminho. Portanto, essa escrita não-solitária mostra em si uma potência através das vozes de mulheres ímpares, que trouxeram afeto e pertencimento as palavras aqui enoveladas. As vozes ecoam, são sentidas em cada linha. A vocês, todo meu agradecimento, o caminho é mais belo com esse compartilhamento e fortalecimento.

Pensando nesse desenovelar não-solitário e sobre a responsabilidade de uma escrita, esse capítulo será construído a partir de uma discussão epistêmico-metodológica, visto que há um entrelaçamento entre essas duas vertentes que considero imprescindível a existência de uma dialogicidade para dar encaminhamento a essa pesquisa. Discutir sobre epistemologia é entrar no seio daquilo que estrutura o percurso metodológico, mesmo que não visualizado a priori. É tocante em questões éticas e políticas que sem uma compreensão prévia sobre questões epistêmicas podemos ser direcionadas para caminhos tortuosos que nos levam a um único lugar – o hegemônico. Assim, refletir as bases epistêmicas para se chegar na construção metodológica tem a ver com o tipo de pesquisa que almejamos realizar e quais histórias desejamos contar. Geralmente, enviesadas por teorias hegemônicas, não conseguimos visualizar as implicações reducionistas que podemos ocasionar seguindo moldes e ditames padrões de como conduzir uma pesquisa. Essa escrita se inicia com reflexões sobre as bases que estão por trás da construção de uma metodologia, que estão na estrutura da produção do conhecimento. Esse caminho tem a ver com a busca incansável de modos menos habituais de fazer pesquisas, para encontrar “um infinito repertório de fazeres”. Mas, para isso, preciso trilhar os caminhos que me desvinculem das amarras hegemônicas e me guiem pelas “artimanhas não convencionais” (SIMAS; RUFINO, HADDACK-LOBO, 2020, p.12). Como diz Patrício Arias (2010a, p.489), trata-se de “sentirpensar propuestas metodológicas otras”.

Nesse ínterim, a pergunta feita pela minha orientadora, Érika, sobre “que conhecimento queremos produzir” se reverbera e se apresenta como relevante para uma reflexão sobre quais teorias são pertinentes para abarcar a dimensão que a presente pesquisa deseja aprofundar. Não há como reproduzir estruturas metodológicas sem a compreensão sobre suas âncoras. É necessário romper com bases

automáticas de produzir conhecimento. Ronie Silveira e Simone Hunning (2007) refletem sobre a escolha da metodologia feita pelas/os pesquisadoras/es, trazendo em questão a importância de um posicionamento autêntico e crítico frente às demais possibilidades, forma proposta para romper com uma postura endossada e autoritária de uma única concepção de conduzir e produzir o conhecimento. Assim, pauta para não reprodução automática tanto ao que diz respeito ao âmbito epistêmico, quanto ao metodológico, como forma de colocar em xeque privilégios que estruturam conhecimentos hegemônicos. Essa postura endossada geralmente se estabelece através de uma forma exclusivista que nos é passada ao longo de nossa vida acadêmica como garantia de cientificidade, o que nos impossibilita de ver outros ângulos e escolhas para se construir conhecimentos.

Com base nessas premissas, gostaria de apresentar inicialmente que essa escrita parte de um lugar. Utilizo essa afirmativa, de imediato, para questionar as regras hegemônicas e ocidentalizantes da escrita acadêmica e científica que produziram inferiorizações dos conhecimentos oriundos de mulheres e homens que não estavam inseridos nos projetos coloniais. A posição privilegiada na produção do conhecimento se originou às custas do genocídio e epistemicídio de povos colonizados, inferidos pelos homens brancos europeus e regidos por uma lógica patriarcal, ocidental, cristã, moderna e colonialista (GROSFOGUEL, 2016). Como apresenta Lélia Gonzalez (1988), essas características se tornaram a sustentação da Ciência Moderna, que se estabeleceu como padrão para produção do conhecimento. Com isso, a autora destaca a interligação entre o colonialismo europeu e a construção das noções epistemológicas (GONZALEZ, 1988), fazendo emergir o colonialismo epistemológico que é responsável por produzir racismo e sexismo epistêmico, posicionando às margens suas/seus produtoras/es e negando a existência de seus conhecimentos (GONZALEZ, 1988; GROSFOGUEL, 2016).

Para aprofundar em tais questões, têm-se o que Santos (2007) intitula por pensamento abissal. Segundo o autor, a realidade social – como consequência da lógica moderna - é dividida em duas formas divergentes: “deste lado da linha” versus “do outro lado da linha”. O conhecimento, com base nessa lógica do pensamento abissal, está intimamente ligado ao monopólio da Ciência Moderna à distinção entre o verdadeiro e falso, alicerçando uma disputa epistemológica entre as formas científicas

e não-científicas em prol da existência de uma suposta veracidade. Há, como efeito, uma invisibilidade de formas de conhecimentos que não se encontram embasadas no que se considera como Ciência. Esta pertencente a “este lado da linha” e as outras formas “ao outro lado da linha”. Assim, o “outro lado da linha” é visto como produtor de crenças, folclore, estórias, magias e opiniões, mas não de conhecimentos verídicos. São considerados ininteligíveis por não seguirem os preceitos científicos da verdade. Em detrimento, o “outro lado da linha” abarca uma imensidão de experiências invisibilizadas, tais como suas/seus autoras/autores e a situacionalidade geográfica das/dos mesmas/os (SANTOS, 2007).

Grada Kilomba (2016) é também pertinente no que diz respeito à essa discussão, visto que aponta para a importância em se debruçar sob um posicionamento crítico diante da produção do conhecimento já que a academia se caracteriza como um lugar não neutro, por ser sustentada pela lógica colonial/moderna em que é negado o direito de outros sujeitos falarem. Como ela bem expressa, há um dualismo presente nessa concepção, que posiciona a existência desses dois mundos citados anteriormente: o científico e o não científico; que, respectivamente possuem as seguintes características: universal versus específico, objetivo versus subjetivo, racional versus emocional, imparcial versus parcial. Dessa forma que se estrutura, “o saber científico tende a suplantar outro qualquer tipo de saber” (Ricardo MOURA, 2020, p.58) que não esteja embasado pela visão de mundo universal. Essas características foram suportes essenciais para estruturarem o silenciamento de sujeitos e suas realidades devido a jogos de poder marcados e fortalecidos ao longo da história. Como consequência, as subjetividades não pertencentes à hegemonia foram aniquiladas, construindo a maioria das vidas como abjetas. Ou seja, em prol do discurso proposto pela Ciência Moderna são originadas destruições e silenciamentos em detrimento de narrativas hegemônicas sobre os modos de vida das sujeitas (SILVA, 2018). Há, portanto, uma universalização da concepção de sujeito que resultam no alheamento em relação a/ao outra/o.

A noção de universalidade, um dos preceitos da garantia de cientificidade, é um legado do colonialismo epistemológico, sendo determinada a partir da experiência particular da Europa. Como resultado dessa universalidade, há uma exclusão massiva de outros sujeitos (FANON, 2008; GROSFUGUEL, 2016; BALLESTRIN, 2017) e a

produção da não-existência (SANTOS, 2005). Ao se tratar como universal, parte-se da concepção de uma onipresença. Isto é, um Eu que não se considera determinado por particularidade nenhuma e que produz conhecimento sobre tudo e todas/os (HARAWAY, 1995; GROSFOGUEL, 2016). A produção do conhecimento por essa lógica é não localizada, atemporal e a-social. Nesse cenário, o homem europeu torna-se o ser “racional” enquanto sujeitas de outras situacionalidades geográficas se tornam o “outro da razão” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p.92). Trata-se do sujeito da norma - invisível-, que não traz marcas consigo, mas marca quem se afasta dela (LOURO, 2007).

Nesse cenário, de acordo Susan Bordo (2000), o corpo masculino em sua totalidade opera sempre como norma, nunca é localizado e é sempre universal. No entanto, quando se trata de uma teoria produzida por mulheres, seus corpos são sempre vistos a priori e marcados por suas diferenças (raça, sexualidade, classe etc.) em relação à norma, e, principalmente, pautado pela ordem hormonal como obstáculo. Devido a essa dualidade, teóricas feministas estabeleceram críticas às características de universalidade, neutralidade e a própria noção de sujeito/a. Com isso, objetivaram desvelar o status do homem, para não mais ser visto como um ser elevado e onipresente (BORDO, 2000). Portanto, compreende-se a partir disso que quando se propõe um discurso universal, neutro e objetivo por parte dos monopolizadores do conhecimento, não se considera a especificidade do lugar – de poder- em que estes estão inseridos, há um velamento proposital para encobrir e isentar as suas marcas (KILOMBA, 2016). Trata-se de uma neutralidade que desconsidera as relações de poder relacionadas aos marcadores sociais: gênero, geração, classe, raça etc. (CHRISTIANS, 2006). Neste sentido, posto o supracitado, torna-se emergente o aprofundamento ao que permanece segregando e silenciando vozes não-hegemônicas: a dominação no âmbito epistemológico e a imparcialidade violenta dentro academia (FANON, 2008; KILOMBA, 2016). A partir dessas considerações, buscarei romper com uma lógica única de conhecimento e, assim, como trazido por Santos (2002), com a monocultura do saber³, em que só os que possuem a visão do “olho de Deus” – os

³ Boaventura de Sousa Santos (2002, p.247) conceitua como monocultura do saber “critérios únicos de verdade e qualidade estética” que produzem a não-existência, visto que “tudo o que o cânone não legitima ou reconhece é declarado inexistente”.

onipresentes - são aptos a produzirem conhecimento, propondo, em contrapartida, uma multiplicidade de vozes e saberes a partir das contribuições de epistemologias feministas.

Uma Narayan (1997) pontua que ao se falar em epistemologias feministas é necessário compreender que não se trata de uma homogeneidade, e, por isso, ao se dedicar as teorizações e epistemologias feministas, é necessário contextualizá-las. Isso tem a ver com o cuidado para não estabelecer novas epistemologias dogmáticas. A autora acrescenta sobre as dissonâncias de temas abarcados por feministas não-ocidentais e ocidentais, em que as demandas não são comuns. Inclusive, essa dissonância também precisa ser visualizada dentro da própria localização das mulheres, em que, por exemplo, as não-ocidentais não podem ser englobadas com as mesmas demandas só por estarem na mesma situacionalidade geográfica. Como estratégia, Narayan (1997) propõe que se tenha como prática metodológica compreender a existência e as complexidades das opressões em diferentes contextos histórico-culturais, além disso, deve-se considerá-las como imensurável em termos de comparações.

Como nos apresenta Susan Bordo (2000), ao discutir sobre epistemologias feministas – especifica-se aqui as que são produzidas por mulheres - é necessário também situar o local subalternizado em que está inserida, tendo em vista as raridades em que uma mulher teórica é citada em textos com teóricos hegemônicos. Quando há uma consideração das suas teorias, são sempre demarcadas em um lugar periférico, mesmo quando se há um domínio sobre o assunto em décadas de dedicação. Essa questão é também resultado de uma concepção a priori e de reducionismos referentes às temáticas produzidas por feministas como se estivessem exclusivamente delimitadas ao gênero. Neste sentido, a importância das contribuições feministas no campo do conhecimento é sempre negada. O mérito é sempre dado aos homens – supostamente os detentores do conhecimento – por conquistas e teorias que já existiam antes deles, realizadas por mulheres que não tiveram seus nomes reconhecidos (BORDO, 2000). Além disso, há uma tentativa em irracionizar os pensamentos de mulheres, principalmente daquelas que se encontram em um continuum distante das características de poder, como se suas teorias fossem distorções da realidade (KILOMBA, 2016).

Trazer epistemologias feministas na escrita dessa dissertação é enriquecer-nos com a extensa literatura produzida por mulheres (BORDO, 2000). Não significa, no entanto, que não serão trazidos conhecimentos produzidos por outros sujeitos, pois como bem explicita Bordo (2000, p. 18), trata-se de uma tentativa de “compartilhar o poder” que sempre nos foi negado e não de produzir outros meios de colonização. Em contrapartida, significa trazer, em sua maioria, vozes que foram silenciadas e desperdiçadas, amplificar as múltiplas contribuições de outros saberes. Ao trazer essas vozes silenciadas tem-se a implicação em trazer também as sujeitas que foram massivamente excluídas da realidade social em detrimento da lógica universalista em que só era possível ver um sujeito, o hegemônico. Essa estrutura imperialista fundou reducionismos e generalizações de seres reais e concretos (Marilena CHAÚÍ, 1979). Assim, essa discussão está intimamente relacionada com a própria conceituação de indivíduo e subjetividade, termos centrais nas ciências sociais, que se constituíram a partir dos pressupostos da Ciência Moderna, e conseqüentemente, para atender aos jogos de poder (BORDO, 2000). Assim, parte-se também de uma crítica à construção da/o Outra/o, advinda da representação hegemônica de ser humano (ALVES; DELMONDEZ, 2015).

A presente metodologia se ancora em perspectivas que estão situadas às margens da hegemonia, sob a ótica da/o Outra/o subalternizada/o. Mais precisamente, serão utilizadas as epistemologias feministas, partindo da concepção de feminismos subalternos proposto por Luciana Ballestrin (2017). Como nos propõe a autora, é necessária uma postura de descolonização do conhecimento, tendo com via inicial a demarcação do lugar em que falamos e do contexto, apresentando nossas realidades, contexto e histórias. Essa proposição de Ballestrin (2017) é uma união que engloba mulheres de vários movimentos feministas, não se restringindo ao âmbito acadêmico, mas que se encontram alicerçadas em uma crítica contínua aos ditames da produção de conhecimento. Dessa forma, tem-se como intenção trazer visibilidade para as sujeitas que foram subalternizadas pelo patriarcado e pelo colonialismo (BALLESTRIN, 2017).

A partir dos aspectos supracitados e como nos apresenta Guacira Louro (2007), “o modo como se escreve está estreitamente articulado às escolhas teóricas e políticas que se empreende”. Portanto, o modo de escrita aqui é um posicionamento político

feminista, que será produzido a partir do Sul Global e em uma perspectiva subalterna. Essa especificação se refere ao que Donna Haraway (1995) propõe ao tratar o conhecimento como um saber localizado, buscando uma redefinição acerca da noção de objetividade sob a consideração de uma visão parcial, distinta da visão onipresente existente na ciência hegemônica. Ao posicionar o conhecimento localizado como objetividade, Haraway (1995) busca romper com as definições e explicações universais. Assim, o olhar da pesquisadora deve estar em consonância ao seu corpo e, portanto, correspondente à sua localização subjetiva, temporal, social e territorial. Dessa forma, para que o saber não mais atenda aos preceitos hegemônicos, a mesma deve reconhecer sua localização e as implicações que traz consigo através de uma corporificação das mesmas; suas marcas devem ser desveladas. Dessa forma, não quero me enrustir pela suposta neutralidade ou imparcialidade, visto que isso rompe com a responsabilidade social da pesquisadora e, conseqüentemente, da responsabilidade ética a partir de uma postura de indiferença e alheamento (FINE et al, 2006). Certa vez, lendo um escrito de Bicalho (2014, p.33), me deparei com a seguinte pergunta: “Pode-se falar e não se comprometer com o que é dito?” imediatamente associei com o trabalho da escrita e a postura da pesquisadora. Seria possível escrever sobre mulheres com quem compartilharei narrativas sem me comprometer com o que é escrito? Sem que haja responsabilização ética e social?

Alinhada a essas considerações, essa pesquisa tem como perspectiva a produção de um conhecimento “situado y encarnado” (SOLANA; VACAREZZA, 2020, p.2). Como ressalta Márcia Moraes (2020, p.07), apresentar como “[...] prática situada implica marcar de onde se fala, isto é, implica colocar em cena que se fala com ou sobre alguém ou alguma coisa, a partir de um lugar construído social e politicamente” para que seja possível “[...] colocar em cena as marcas que constituem e singularizam a relação de conhecimento”. Para fazer essa prática se tornar encarnada, posiciono aqui as “emoções como recursos epistêmicos” (SOLANA; VACAREZZA,2020, p.4). Esse entrelaçamento indissociável pelas vias das emoções é uma busca por novos meios de narrar e investigar em detrimento da fuga das “gramáticas enfadonhas do desencanto” (SIMAS, 2020, p.32). O encantamento é urgência em mim. Assim, quando me encontrei com a questão levantada por Rafael Haddack-Lobo (2020, p.25) sobre a “a ferramenta para o pensar” (HADDOCK-

LOBO, 2020, p.25), eu só pude compreender que a minha é o sentir. O *sentirpensar* empreendido por Patrício Arias (2010) é a forma mais coerente de encaminhar essa pesquisa, em que o *corazonar* se apresenta como “uma resposta insurgente para descolonizar a vida” (2010b, p.113). O coraçonnemento é a possibilidade de sentir a força do coração dentro da pesquisa para tornar possível ver outras perspectivas, não apenas no que diz respeito as metodologias e epistemologias, mas, principalmente, sobre a pluralidade da vida (ARIAS, 2010a). “Co-razonar”, no entanto, não é desconsiderar a razão, mas inundá-la de afetividade. Trata-se de uma posição política através dos sentidos e emoções – e de tudo que vem à tona a partir delas.

Solano e Vacarezza (2020) sinalizam que, apesar da contradição em quereremos nos incluir nos espaços através das emoções, tendo em vista que por elas fomos afastadas e estereotipadas, é por elas o caminho do retorno, tendo em vista que demarcam a nossa posição política, tão velada nas formas hegemônicas. Com esta proposição, elas buscam defender que não diz respeito apenas a pertencermos as nossas pesquisas e produções, mas denotar a impossibilidade de suas existências sem nós. O patriarcado e os moldes colonialistas não operam apenas o pensar, mas encontra-se estilhaçando os modos de sentir (SOLANNO E VAREZZA, 2020). Uma perspectiva a partir do sentir rompe com o projeto de universalidade da modernidade, já que as emoções se distanciam dessa classificação e fazem emergir sujeitas e realidades que a hegemonia sempre tentou ocultar. Assim, o sentir se constitui como uma ameaça para o racionalismo – instrumento de legitimação da dominação - da sociedade patriarcal (ARIAS, 2010). Desconsiderar as emoções em uma pesquisa é continuar por essas vias que estruturam o poder favorável à dominação. Além de que, a produção por essa lógica “ya no nos salva, ya no nos ofrece posibilidades de sentido frente a la existencia, sino que por el contrario ha instrumentalizado la totalidad de la vida para que sea útil al capital y al mercado” (ARIAS, 2010, p.52).

Seguir pelas normas da racionalidade é enrustir nossos afetos e machucar os nossos corpos, é, sobretudo, defasar os nossos sentidos para pertencer a um lugar que quer nos silenciar. Portanto, não permitirei que sotorem minhas emoções, nem tampouco nada que me faça pertencente a esta pesquisa. Reivindico, aqui, meu corpo, minha localização e, sobretudo, o meu sentir. Afirmino, desde então, que carrego marcas e sensações dos lugares que meu corpo e, sobretudo, meus pés pisaram, visto que,

como já sinalizam Miguel Aguillar e Paula Soto (2013), “Tal vez no hay experiencia más concreta que la del cuerpo, vivimos el mundo desde él y cotidianamente experimentamos a través de él un sin fin de sensaciones”. Percepção também sustentada por bell hooks que nos alerta que o “ser acontece a partir do corpo. E, se escutarmos nosso corpo [...] aprenderemos mais formas de nos relacionarmos uns com os outros” (bell hooks, p.231). Nessa discussão, Diane Rocheleau (2016, p.21) é perspicaz ao escrever que somos mulheres “caminhantes em nuestras geografías”, considerando que os mundos que habitamos se tornam nossos espaços de sentidos e aprendizados. Assim, a minha pesquisa corresponde aos caminhos trilhados pelos meus pés, considerando também que minha responsabilidade feminista se encontra em situar as experiências conforme seus espaços e contextos. Para isso, preciso situar-me nessas linhas, para mostrar de onde vem minha percepção de mundo. Sigo pelo que me alerta Patrício Arias (2010b, p.138):

escuchar nuestras propias voces, a hablar desde nuestros propios territorios del vivir, desde nuestros propios lugares y territorialidades, construir políticas del nombrar, del decir distintas, a fin de romper con un saber ventrílocuo que repite y no habla desde y con su propia voz, implica dejar de ser reflejo para ser presencia vital (ARIAS, 2010b, p.138).

Dessa forma, abro agora uma pequena brecha para me apresentar, visto que estou implicada desde a escolha do campo e das mulheres com quem serão compartilhadas essa trajetória. Não há como dissociar de mim a escolha por tecer com mulheres idosas. Sou formada em Psicologia, mas antes disso já tinha afetações pelo campo da Gerontologia. Isso quer dizer, então, que o conhecimento que aqui será produzido é realizado por um corpo situado social e politicamente, e que, como consequência, tem minhas escolhas teóricas e minha subjetividade implicada. Assim, quando explicitarei no início do texto sobre a presente escrita partir de um lugar, sigo as orientações de Haraway (1995). Estarão presentes emoções e sensações, pois não tecerei de lugar nenhum, mas de um lugar que está inseparável de minha subjetividade, das minhas memórias. A pesquisa será realizada também em um lugar específico e com mulheres situadas e corporificadas, isso quer dizer que terão encontros e trocas subjetivas, bem como o compartilhamento de situacionalidades.

No começo da escrita desta dissertação, encontrava-me presa às metodologias hegemônicas, ainda que almejando alcançar caminhos não convencionais. Me alinhei em teorias decoloniais e feministas subalternas como via para transcender ao que a ciência do “desencanto” nos oferece e nos intimida a seguir. No entanto, algo ainda permanecia prendendo meus pés enquanto eu ansiava seguir por outra rota. Senti meu corpo se desatinar e enrijecer. Eu estava olhando para frente como se fosse o fim. Desejava a todo custo alcançá-lo. Mas, de certo modo, eu estava sozinha. Sem bússola – meu coração. Quando olhei para trás vi algumas mãos estendidas. Eram minhas anciãs, Aurora e Edna (tia Dinha) que me acompanharam a vida inteira. Achei que não poderia tê-las comigo dentro da universidade e, de certo modo, as afastei do meu campo de visão nesse espaço. Quando meu corpo se virou, vi seus olhares - ainda que fictícios em minha imaginação – se transformarem em acolhimento, demonstrando que juntas poderíamos seguir por outros caminhos. Permiti-me voltar para trás, para que os ensinamentos e sabedorias – insurgentes - dessas mulheres preenchessem meu corpo de afetividade e fortalecesse meus sonhos. Elas contornaram a direção dos meus pés, me fazendo retornar para o chão que eu pisei – os queimados, principalmente -, através da minha corporificação que se deu por suas raízes fincadas em mim. Só posso dizer que “elas trazem tudo de volta à vida outra vez. Não à vida estática. À vida que dança” (ESTÉS, 2006, p.40). E assim me encontro: dançante na pesquisa, na escrita. Elas despertaram em mim a vivacidade em escrever sobre as vidas *inexistentes* dentro da academia, como eram as delas. Elas me possibilitaram “hablar desde la memoria” (ARIAS, 2010a, p.490), apresentando a sua característica nômade de alcançar e sobreviver em outros corpos. Assim, as cartas introdutórias não estão nessa dissertação por acaso. São rastros de sabedorias espalhadas pelas minhas anciãs e que me fizeram ter outros delineamentos e objetivos para a pesquisa. Minha orientação epistêmica parte, sobretudo, de mulheres que não frequentaram a academia, mas me mostraram como produzir saberes com as suas sabedorias e *coraçõamentos*. Sentindo, vivendo e produzindo a partir das sutilezas; a partir do meu lugar epistêmico. É urgente oxigenar a universidade com saberes e sabedorias outras, como propõe Ricardo Moura (2020).

Certa vez, bell hooks (2021) me soprou: “ensinados a acreditar que o lugar do aprendizado é a mente, e não o coração, muitos de nós pensamos que o ato de falar de

amor com qualquer intensidade será percebido como fraqueza e irracionalidade”. Para mim, essas características foram sentidas quando defasei meu coração de sentir, em detrimento da busca incansável em hipertrofiar o pensar que a academia nos obriga a seguir (COSTA; CARVALHO, 2020). Escrever com e sobre o amor é fortalecer uma política de cuidado, comigo e com as mulheres que compõem e constroem o processo. Romper com um saber “ventrículo” é, sobretudo, “construir una distinta ética, estética y erótica de la existencia, que para que sea realidad, requiere no sólo de epistemología, sino sobre todo de ternura y sabiduría” (ARIAS, 2010b, p.139).

3.1. O tecer COM⁴: Maria vai *com* as outras

Considerando minha implicação, bem como das mulheres com quem teço esse novo, proponho uma pesquisa em psicologia que seja não-moderna. Assim, gostaria de não apresentar nomes tradicionais sobre tipologias de pesquisa, visto que utilizar bases metodológicas construídas sobre preceitos modernos seria apaziguar toda a angústia epistêmica apresentada neste capítulo. Seria, portanto, continuar seguindo os trilhos dos silenciamentos através das sutilezas da modernidade que ferem existências a todo instante. Para fugir dessas amarras, sigo ao encontro de pistas, coordenadas e metodologias outras, fortalecidas e construídas através de teorias pautadas pela ética feministas e decoloniais como uma forma de “compor o mundo de outra maneira” (MORAES, 2014, p. 131).

Enquanto realizava a leitura de bell hooks (2020a) acerca do que ela propõe ser uma pedagogia engajada, veio em meus sentidos ressonâncias de que suas reflexões eram pertinentes para pensar a construção de uma *pesquisa engajada*. A autora é sempre entusiasta em seus escritos no que diz respeito à importância de construir uma comunidade, como um “espaço de confiança emocional onde possam ser alimentadas a intimidade e a mútua consideração” (hooks, 2017, p.176). Trata-se, então, de uma “participação mútua”, através da movimentação de ideias e conversas, com o intuito de possibilitar um engajamento entre todas. Quando esse engajamento acontece por parte das interlocutoras, nosso lugar – enquanto pesquisadoras - deixa de ser

⁴ Esse título faz alusão ao que Márcia Moraes (2014) compreende por *PesquisarCom*, abarcando a dimensão de um trabalho não-solitário.

centralizado, “não assume a liderança sozinha, em vez disso, a liderança funciona mais como uma cooperativa” (hooks, 2020a, p.51). Essa ideia estimula a integridade entre as sujeitas, isto é, a inteireza solidificada na “confiança e compromisso” de serem autônomas e pertencentes ao processo.

Quando utilizo no início do tópico a expressão popular “Maria vai *com* as Outras” é na contraposição do significado atribuído sobre ser influenciável e seguir o fluxo sem vontade própria. Na verdade, tem a ver com a autonomia e responsabilidade em decidir seguir *com*, através de uma “forma mais lateralizada, [...] menos verticalizada” (Eduardo PASSOS, 2020, p.67) de se fazer pesquisa. Um processo lado-a-lado. Para pensar os passos metodológicos e as responsabilidades éticas dentro desse processo, tem o que Márcia Moraes (2014) propõe sobre o “pesquisarCom”. O conceito se apresenta como um “modo de fazer política”, destacando a sua relevância por se tratar de “modos estar com os outros”, isto é, uma articulação entre as sujeitas, entre pesquisadora e interlocutora (MORAES, 2014, p. 131). Em outras palavras, se trata de uma noção política e ética que não desassocia nenhuma das/os sujeitas/os envolvidas no processo da pesquisa, há uma articulação dialógica constante. Com isso, ao longo do trajeto são construídas experiências singulares e encontros de subjetividades (MORAES; BERNARDES, 2014), trazendo a heterogeneidade dos territórios e as diversas sujeitas que compõem a construção do estudo (MORAES, 2014), agora em uma posição ombro-a-ombro. Trata-se, portanto de "tornar-se com o outro, transformar-se, produzir mundos que se articulam, se compõem" (ARENDDT, Ronald, et al, 2015, p.). Como acrescentam Samira Costa e José Carvalho (2020, p.38), encontrar com outras sujeitas e suas cosmovisões “coloca para a universidade a complexa tarefa de trabalhar em diferentes tempos, linguagens, significações, e de aprender com elas”.

De acordo com Moraes e Bernardes, (2014), essa concepção proposta apresenta também a escrita como um espaço de enfrentamento, visto que há um comprometimento com o que é escrito a partir do posicionamento de que o conhecer é situado, resultando, assim, na situacionalidade e localização da escrita. Nesse sentido, é “[...] uma escrita que não oculta as suas marcas, mas que preza por afirmá-las” (MORAES, 2014, p.8). Não é falar ou pesquisar sobre o outro, trata-se de uma parceria com os sujeitos envolvidos com o estudo (MORAES; BERNANDES, 2014).

Como acrescentam Laura Quadros et al (2016, p.5), a interlocutora não é definida sob um viés de passividade em prol dos nossos questionamentos e reflexões, mas como alguém para “aprender COM”, sendo a pesquisa construída no compromisso e encontro com a outra – ainda que à distância. O próprio termo interlocutora, ao invés de participante/pesquisada/informante, tem um efeito político que objetiva romper com a noção de passividade que os outros termos podem provocar. Patrício Arias (2010a, p.504) aponta que o termo interlocutoras/es abarca a dimensão do encontro e diálogo entre as sujeitas, “com horizontes de sentido, com mundos simbólicos, com sensibilidades, com saberes, com experiências de vida diferenciadas”. Aqui, segue a lógica de uma pluralização de saberes, em que há uma reciprocidade na produção e compartilhamento de conhecimentos. Não há como sair desse processo sem sentir os efeitos ou sermos afetados pelo que vivenciamos, há uma transformação irreversível entre as sujeitas envolvidas no trajeto (QUADROS et al, 2016). Além disso, “a construção de conhecimento é uma modalidade de investimento e invenção do mundo e de si” (MORAES; BERNARDES 2014, p.8).

Outra concepção ímpar apontada por Márcia Moraes e Alexandra Tsallis (2016) é sobre gramáticas, substantivo utilizado propositalmente em que as teóricas demonstram que não existe uma única forma de se realizar uma escrita acadêmica ou científica. Assim, aponta que as especificidades e singularidades dos métodos são trilhadas na "imanência" da pesquisa (MORAES; TSALLIS, 2015, p 41). Ou seja, no caso da presente pesquisa, essa possibilidade irrompeu em fazer redesenhamentos metodológicos, sobretudo, por causa da pandemia, tornando necessário construir novas alternativas para abarcar as dimensões que antes não estavam previstas, como o fato de não poder o contato presencial com as interlocutoras. Para além do cenário da covid-19, essa “imanência” na pesquisa não deve ser vista como um processo incerto, mas como citado outrora, é recoberto por uma imensidão de possibilidades. É por esse ângulo que deve ser visto. Sobre imensidão. Sobre pluralidade. É sobre conhecer e visualizar as conexões e passar a tratá-las conjuntamente, processo que não é possível pré-determinar, mas se permitir ao imprevisível, em que vamos aprendendo com nossos erros, que não busca encontrar certezas, mas compreender as complexidades dos processos (ARIAS, 2010a). Essa articulação tem a ver com o que Arendt et al (2015) questionam sobre "no que tocamos quando pesquisamos?", complementando

que "tocamos em redes de conexões que articulam elementos heterogêneos [...]". Sendo assim, "o trabalho de pesquisa não é pinçar um destes elementos para investigá-lo isoladamente, mas ao contrário, é fazer proliferar as conexões, tornando o mundo mais denso" (ARENDETT, et al, 2015, p. 1156). Portanto, nada pode ser visto e compreendido isoladamente, as formas como são tecidas as conexões tornam-se elementos imprescindíveis para entender as dimensões que atravessam as sujeitas.

Brandão (2007) apresenta a interação da pesquisa como uma vivência para além do seu caráter científico, que implica em uma relação de produção de conhecimento em meio a uma dimensão íntima de envolvimento subjetivo. Isso implica no fato de que apesar de muitas pesquisadoras tentarem se encobrir pelo discurso da objetividade na obtenção de dados, é imprescindível a compreensão da existência de uma relação subjetiva (BRANDÃO, 2007). Nesse sentido, pressupõe-se que há estabelecida uma dimensão social e afetiva que faz parte da construção dos dados (BRANDÃO, 2007; FLICK, 2004). Não é um "trabalho espontaneísta", parte-se da compreensão que a relação afetiva/subjetiva se constitui como um componente da metodologia. Trata-se de uma relação pessoal que é única de cada pesquisadora e que cabe a nós descobrirmos as tessituras metodológicas dentro de um campo, mas sem distanciar-se das concepções éticas (BRANDÃO, 2007, p.12). Os nossos passos – meus e das interlocutoras - foram guiados pela amorosidade, que, como nos convida bell hooks (2006, p.61), se constitui como prática de liberdade, em que "sem uma ética do amor moldando a direção de nossa visão política [...] muitas vezes somos seduzidas/os, de uma maneira ou de outra, para dentro de sistemas de dominação".

Como contribuição para o nosso pensar, a nossa postura e a construção de vínculos, temos como aporte teórico as contribuições de Maria Luisa Schmidt (2006) para abarcar a pluralidade de "modos de viver e pensar a alteridade [...] na produção do conhecimento", a partir da concepção de comunidades interpretativas. Este conceito se refere a possibilidade de unir diferentes saberes interpretativos a partir de um compartilhamento, como uma forma de reafirmação da existência de múltiplos saberes. Isso reforça a relevância de um trabalho compartilhado, no sentido que tanto a pesquisadora como colaboradora realizam uma dedicação mútua para compreender os "modos de sentir e de pensar" através de uma interlocução (SCHMIDT, 2006, p.36). A interlocutora ocupa a posição de relatora da experiência e a pesquisadora, por sua

vez, se encontra como recolhedora e intérprete da experiência. No entanto, rompendo com a concepção sujeito/objeto, esses lugares não são estáticos. A interlocutora é imprescindível para a interpretação de sua experiência, assim, acaba por também ocupar o papel de intérprete de sua posição multicultural para a pesquisadora, a partir da sua comunidade interpretativa (SCHMIDT, 2006).

O conceito de comunidades interpretativas também é apresentado por Patrícia Hill Collins (2019), que insere na discussão as relações de poder ao desviar o conceito de um caráter apolítico. A autora afirma que a relação entre comunidades interpretativas está intimamente relacionada com a legitimação de alguns conhecimentos em detrimento do desconhecimento de outros, assim, possibilitando entender como as relações de poder sustentam padrões de quem pode ser ouvido ou não (COLLINS, 2019a). Portanto, nessa dissertação, preza-se pela situacionalidade das comunidades interpretativas, bem como a temporalidade e contexto social e político, para que seja possível respeitar as múltiplas vozes. Em um sentido mais amplo, busca-se “moldar comunidades interpretativas que nos empoderem”, assim como também aos nossos conhecimentos (COLLINS, 2019a, p. 235). A partir dessa concepção, demarca-se também que as mulheres falam a partir do seu ponto de vista, através de seus conhecimentos parciais e situados. Desse modo, é possível enxergar outros conhecimentos advindos das diferentes comunidades interpretativas sem desconsiderar as singularidades ou tentar minimizar as perspectivas parciais (COLLINS, 2019b).

Retomando as contribuições de Schmidt (2006), têm-se relevância as implicações das interlocutoras na própria realização da escrita. A colaboradora/interpretadora exerce sua atividade de tradução durante o espaço de tempo em que mantém uma dialogicidade com a pesquisadora e, no caso desta última, a atividade segue adiante para a produção escrita. Porém, esse trabalho não deve ser visto apenas como um retorno aos registros dos dados, refere-se a um mergulhar novamente em uma relação de intimidade construída, no caso da presente pesquisa, por mim e as idosas, em que foram trazidos à tona modos de pensar e viver. Portanto, são prevalectidos os “compromissos éticos e políticos” afirmados com as idosas, mesmo aqueles que não são demarcados abertamente, mas que devem perdurar até a própria publicação da escrita (SCHMIDT, 2006, p.37).

Ao realizar a escrita, parte-se da necessidade de um retorno para estabelecer um diálogo sobre a integridade, o esclarecimento e o respeito quanto às narrativas das mulheres que compõem as linhas escritas. No entanto, esses aspectos devem abarcar uma outra dimensão, tendo em vista que as narrativas possuem o poder de ir mundo a fora e, assim, produzirem outras interpretações. Esse fato, apesar de não poder realizar um controle ou planejamento a priori, estabelecem efeitos políticos e ideológicos, por isso, há uma necessidade de serem pensados pela pesquisadora. Essa postura ética tem como uma via o direcionamento da escrita, que implica em seu conteúdo, como será realizada e para quem (SCHMIDT, 2006).

Em continuação as atribuições presentes na escrita, Lincoln e Guba (2006), evidenciam que é necessário considerar três aspectos ao se realizar uma escrita composta por narrativas: a voz, a reflexividade e as representações textuais. No passado, era fundamental uma “voz” na pesquisa que não fosse oriunda de lugar nenhum. No entanto, hoje ela se apresenta como participativa e essencial. Isso quer dizer que há uma pesquisadora concreta – considerando as questões supracitadas sobre sua localização e parcialidade -, além da consideração de que as interlocutoras são autoras das suas próprias narrativas. Esse é um dos fatores para a construção de uma escrita a partir de um “eu” corporificado. Em relação à reflexividade, é a conscientização do papel dos sujeitos. Isso quer dizer que é a reflexividade é o reconhecimento desses sujeitos dentro dos processos da pesquisa e os múltiplos “eus” dentro dela. No caso das representações textuais pontua-se a “crise da autoridade” e uma “crise de representação”. A primeira diz respeito em trazer o mundo de um jeito que não condiz com a realidade ou apresentá-lo de maneira simplória. No caso da segunda crise, tem a ver com possibilidade de acabar por silenciar os outros sujeitos da pesquisa. Como solução para essas crises, têm-se a escrita do texto a partir do rompimento de fronteiras e das centralizações, partindo da margem e de transgressões de posicionamentos limitados, além de abarcar os mundos sociais que se encontram como não científicos. Esses três aspectos abrem caminhos para novas formas textuais a partir da multivocalidade (LINCOLN; GUBA, 2006, p.188).

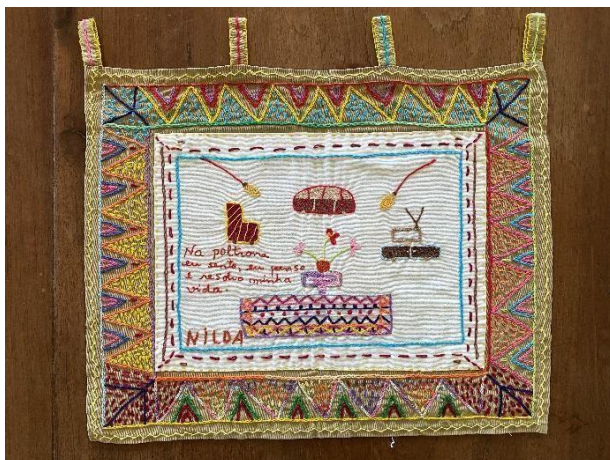
3.2. O chão das interlocutoras: Coletivo Bordazul

A contação que se inicia tem como intuito situar as quatro bordadeiras – as interlocutoras – e o Coletivo Bordazul. Essa contextualização parte de um entrelaçamento de narrativas, das interlocutoras, de Gianinna Bernardes (coordenadora do Bordazul) e Kelcy Pereira⁵ (Pesquisadora e integrante do Coletivo). As narrativas se misturam, se complementam e *transbordam* nessas linhas com o objetivo de situar onde e com quem floresce esta dissertação. As interlocutoras são mulheres idosas que nasceram na zona rural do Nordeste e atualmente encontram-se residindo em bairros do litoral Norte de Maceió-Alagoas. São casadas, tem filhas/os e netas/os, mas a maioria reside apenas com o companheiro.

As histórias das interlocutoras com o bordado se iniciam através do projeto “Conversando sobre saúde”, desenvolvido pela coordenação em Saúde do SESC AL (Serviço Social do Comércio) em parceria com a Unidade de Saúde da família de Guaxuma. As ações se desenvolvem na Unidade do SESC de Guaxuma. O projeto existe desde 2012, surgindo com o intuito de realizar ações para a promoção de saúde de mulheres adultas – a partir de 25 anos - residentes nos bairros do litoral norte da capital alagoana, com renda de até três salários mínimos. Trata-se de um espaço de convivência que tem como interesse a autonomia, o autocuidado e a promoção de bem-estar das participantes. Nesse contexto, são desenvolvidas ações através de oficinas, palestras, rodas de conversas, atividades físicas, passeios culturais, etc. Ainda que o projeto não seja o interesse central da pesquisa, este se constitui como um espaço afetivamente presente nas narrativas das idosas, e, por vezes, elas entrelaçam com o bordado e o Coletivo, tendo em vista que este surgiu na vida das interlocutoras através de oficinas realizadas pelo “conversando sobre saúde”, iniciadas em 2013 e estendidas até o fim de 2014, resultando na Exposição Tesouros Bordados, em 2015. As obras presentes na Exposição abordaram diversas memórias, como brincadeiras de infância, ditados, festas, quitutes, remédios caseiros, enfim, saberes e fazeres preciosos. As fotos abaixo (figuras 15 a 18) representam algumas obras que fizeram parte da Exposição, feitas em formatos de painéis que retratavam o lugar da casa preferido por cada bordadeira.

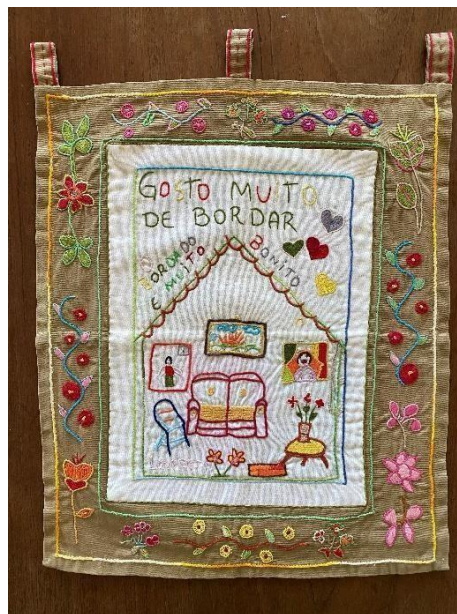
⁵ Através da leitura de sua dissertação que me fez senti-la mais próxima, mesmo sem conhecê-la.

Figura 17 – Tesouros Bordados (feito por Nilda dos Santos Alves da Silva)



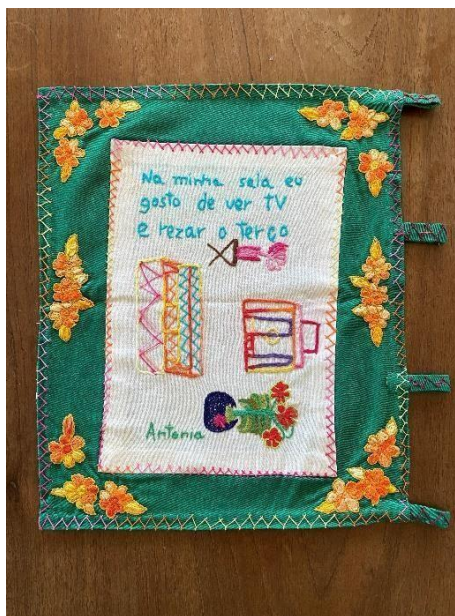
Fonte: Acervo Bordazul.

Figura18 – Tesouros Bordados (feito por Maria de Lourdes Teixeira Silva)



Fonte: Acervo Bordazul.

Figura 19 – Tesouros Bordados (feito por Maria Antonia dos Santos, “Toinha”)



Fonte: Acervo Bordazul.

Figura 20 – Tesouros Bordados (feito por Terezinha Ferreira da Silva)



Fonte: Acervo Bordazul.

As idosas comentaram, ao longo de nossas conversas, sobre as oficinas terem sido tão boas que se estenderam para além do tempo previsto da execução. Os encontros com o grupo do bordado passaram a acontecer regularmente às segundas-

feiras, no período vespertino, após as atividades do “conversando sobre saúde”. No intervalo do almoço as idosas compartilhavam as refeições com o intuito de não perderem tempo e em seguida aconteciam as atividades desenvolvidas pelo grupo do bordado. Em 2016, o grupo do bordado foi selecionado pela Fundação Municipal de Ação Cultural (FMAC) com o Projeto No Tacho do Riacho, em que obtiveram recursos financeiros para subsidiar e dar continuidade ao trabalho. No mesmo ano, o grupo se fortaleceu e floresceu enquanto Coletivo e nomeado como Bordazul. Como Ninna Bernardes (2021) relata, é “um coletivo de mulheres que expressa memórias e histórias por meio do bordado”. A escolha do nome aconteceu de forma conjunta com todas as bordadeiras, sendo amadurecido e conversado em várias rodas de conversas e bordado. O nome Borazul carrega consigo a afetividade e a poesia existente em suas integrantes e no Coletivo, ele “contempla os sentidos do bordar/bordado, da ‘borda’ (beira) do mar do território que habitam as bordadeiras, e também a cor azul do céu e da água/mar de Maceió” (BERNARDES, 2021).

Atualmente é composto por 24 artesãs, entre elas mulheres adultas e idosas. Os encontros acontecem permeados de outras atividades para além da prática do bordado, há compartilhamentos de memórias, conversas sobre o cotidiano, realização de desenhos. As ações são acompanhadas por músicas, bem como leituras literárias e poéticas. Além disso, são /realizadas dinâmicas com o intuito de sensibilização, exercícios de olhar e de memória. Em alguns momentos ao longo do percurso, foram convidadas/o profissionais para o desenvolvimento de outras expressões, como desenho, pintura, percussão etc. Em relação à organização do grupo, Gianinna compartilhou que sempre tentam compor e organizar os processos coletivamente, em termos de planejamento das ações do grupo, como oficinas, relatos de experiências, pesquisas, entrevistas, exposições de produções do grupo ou visita a exposições de outros artistas, além da empregabilidade e destino dos recursos do grupo.

Como pontuado acima, o Coletivo não se restringe apenas às atividades do bordado e uma das outras atividades desenvolvidas é a dança baiana (folgado Baianá, expressão cultural do Nordeste), guiada pela Mestreza Zezé e integrante do grupo, que ensina os passos e puxa as músicas, acompanhada pelas demais bordadeiras brincantes. O Baianá do Bordazul já foi apresentado no SESC Guaxuma e em outras sedes do SESC localizadas em Alagoas, na Bienal do Livro de Alagoas, em festas

comunitárias nos bairros do litoral norte em que elas residem, e em outros lugares. As vestimentas com que se apresentam foram bordadas por suas mãos tecelãs. Os desenhos bordados são todos autorais, sereias, pescadores, jangadas, coqueiros etc trazem a identidade cultural do lugar, identificam o território a qual pertencem.

Eu conheci o grupo através de uma roda de conversa, realizada no Instituto de Psicologia da Ufal (durante o II Internúcleos), em que as integrantes foram convidadas como palestrantes, nos apresentando um pouco sobre o bordado e os sentidos produzidos pelo bordado em suas vidas. Elas também executam oficinas para ensinar a prática do bordado, como já estiveram outras vezes na Ufal, em uma pós-graduação em saúde mental de outra instituição, nas unidades do SESC situadas nas cidades do interior de Alagoas e em parceria com alguns projetos, como aconteceu a articulação com o Consultório na Rua, dispositivo de produção de saúde, do SUS. Também realizam oficinas abertas às comunidades do litoral norte, em diversos espaços, como praças, escolas etc. Nessas oficinas há um contato com outras gerações, desde crianças até idosos.

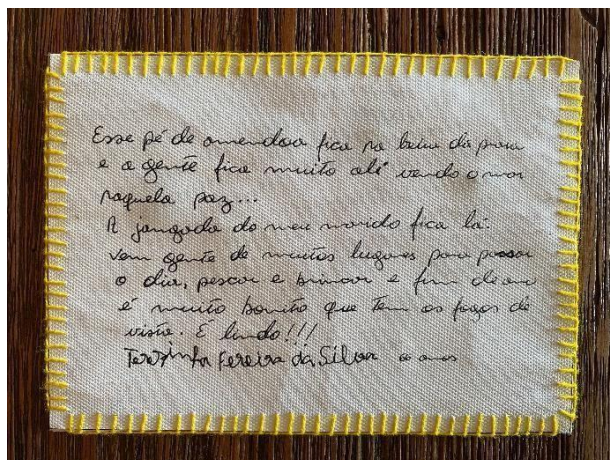
As figuras 19 a 26 são de cartões-postais bordados pelas tecelãs do Coletivo e interlocutoras dessa pesquisa, expostos na Mostra Bordados Poéticos de Paraty, em 2018. No verso dos cartões-postais, nas figuras XXX, encontram-se narrativas das interlocutoras que contemplam o lugar das fotografias feitas por elas. As propostas do Coletivo sempre passam pelas histórias e memórias das integrantes.

Figura 21 – Cartão-postal feito por Terezinha Ferreira da Silva



Fonte: Acervo Bordazul.

Figura 22 – Verso do cartão-postal (feito por Terezinha Ferreira da Silva)



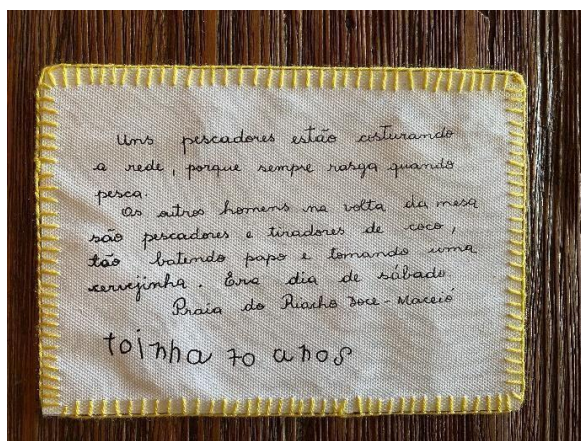
Fonte: Acervo Bordazul.

Figura 23 – Cartão-postal (feito por Maria Antonia dos Santos, “Toinha”)



Fonte: acervo Bordazul.

Figura 24 – Verso do cartão-postal (feito por Maria Antonia dos Santos, “Toinha”)



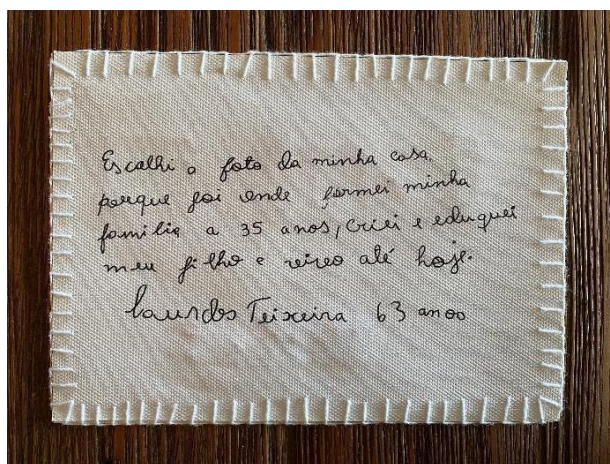
Fonte: Acervo Bordazul.

Figura 25 – Cartão-postal (feito por Maria de Lourdes Teixeira Silva)



Fonte: acervo Bordazul.

Figura 26 – Verso do cartão-postal (feito por Maria de Lourdes Teixeira Silva)



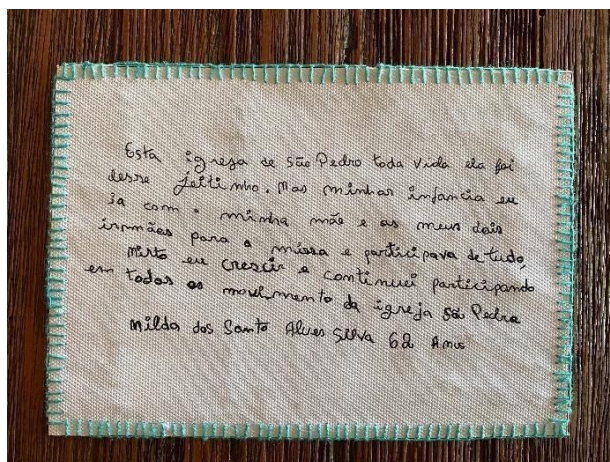
Fonte: Acervo Bordazul.

Figura 27 – Cartão-postal (feito por Nilda dos Santos Alves da Silva)



Fonte: Acervo Bordazul.

Figura 28 – Verso do cartão-postal (feito por Nilda dos Santos Alves da Silva)



Fonte: Acervo Bordazul.

3.3. Desemaranhar os fios: conversações e contações

A estratégia de pesquisa utilizada segue as pistas do que bell hooks compreende como *conversações* (2020a). A autora considera que “a conversa genuína é compartilhamento de poder e conhecimento; é uma iniciativa de cooperação” (hooks, 2020a, p.85) em que possibilita “diferentes formas de enxergar e de saber” ao não centrar em um processo unidimensional (hooks, 2020a, p.85). Nesse sentido, compreende o “valor da conversa como chave para a aquisição de conhecimento”

(hooks, 2020a, p.83). Essa concepção se apresenta como democrática, o que permite nutrir um diálogo que envolve subjetivamente as sujeitas envolvidas, isto é, demarca que se trata de interações e trocas, de saberes e afetos. Mais importante, é um meio que se contrapõe a posicionar a interlocutora num lugar de objeto, tendo em vista que pelo ato da fala/narrativa/diálogo é uma “forma de reclamar para si a posição de sujeito” (hooks, 2020a, p.83). Ao utilizar essa estratégia e o tecer não-solitário, partimos da compreensão que “[...] uma pesquisa é um compromisso afetivo, um trabalho ombro a ombro com o sujeito da pesquisa” (BOSI, 1979, p.02). Para isso, não há determinações de classificações e saberes pré-estabelecidos, tanto sobre o lugar ocupado por mim, quanto pelos ocupados pelas interlocutoras. Essa não sedimentação do lugar possibilita reinvenções entre as sujeitas pertencentes ao processo (MORAES, 2014), permeada pelo intercambio e reciprocidade de lugares (CHAUÍ, 1979).

No entanto, a transparência sobre o que se deseja em um processo de pesquisa é indispensável para a dialogicidade e o compromisso ético (FLICK, 2004). Para exemplificar tal discussão, temos o direcionamento de Bosi (1979) em uma de seus estudos sobre memória e idosos. Ela retrata justamente essa não delimitação concreta do lugar das sujeitas ao afirmar que durante o processo foram sujeitas e objetos concomitantemente. Sujeitas enquanto ocupavam uma posição de indagações, objeto enquanto ouviam e eram concebidas como alguém que transmitiriam os conhecimentos das narradoras/interlocutoras (BOSI, 1979). Diante dessas questões, a escolha de utilizar o termo *conversações*, diz respeito a impressão que o termo “entrevista” faz emergir, como se ocasionasse uma relação dispare entre pesquisadora e interlocutora. Apesar de saber que há responsabilidades que não podem ser compartilhadas, ao meu ver, apresentar como “entrevista” é dar brecha para a estaticidade de posições, é pré-conceber que há alguém que entrevista e alguém que é entrevistado. Em suma, ao visualizar brevemente a ocupação desses lugares, a noção que se tem é que a pesquisadora está para questionar e a interlocutora para responder tais questionamentos.

Ainda que as *conversações* são caracterizadas como indo de encontro ao inusitado – pela fluidez do diálogo-, tiveram temas guias situados como pertinentes para a condução dos objetivos da pesquisa. No entanto, os modos de ser, pensar e viver das mulheres se traduziram como guia, deixando abertura para novas

possibilidades dentro do diálogo. Neste sentido, as conversações foram guiadas por questões/tópicos abertos, em busca de respostas livres das interlocutoras. É importante denotar que o processo é singular para cada mulher. Isso quer dizer que as *conversações* acontecem respeitando os limites de cada sujeita se posicionar no processo, assim como o tempo e o espaço de cada uma. Algumas conseguem se comunicar mais, outras menos, mas todas as vozes são valiosas independentemente da quantidade de tempo (hooks 2020a). Isso tem a ver com a consideração de que muitas vezes não é possível para ela mergulhar na intimidade da pesquisa, e não há o que ser feito a respeito disso (BRANDÃO, 2007). Para colocar em prática as *conversações*, tomei como prioridade o que Brandão (2007, p. 19) pontua acerca da relevância em iniciar pelo “fio de vida”, já que isso faz com que algumas mulheres se sintam mais à vontade devido ao interesse apresentado por sua história. Com as interlocutoras dessa pesquisa nós estabelecemos uma dialogicidade que não teve como intuito uma explicação direta, mas a partir de um tracejar pelas suas histórias de vida. Todas me fizeram caminhar pelas suas memórias da infância até a velhice, não apenas para atender os objetivos da pesquisa, mas para situá-las e localizá-las.

De acordo com Brandão (2007), preconiza-se uma fala espontânea por parte das mulheres, sem que o seu silêncio seja interrompido abruptamente. Desse modo, em um primeiro momento o espaço é dedicado à sua narrativa, para posteriormente realizar perguntas coladas ao que foi dito. A partir das suas narrativas, pode-se sugerir a explicação delas, através de porquês. Isso se torna um meio para elas nos fornecer suas interpretações. É importante considerar que elas possuem suas próprias “categorias de interpretações da realidade”, em que, a partir disso, as nossas categorias vão dialogando. Desse modo, durante a dialogicidade, deve-se dedicar atenção às suas categorias. Outro ponto importante são as narrativas que surgem saem livremente (BRANDÃO, 2007, p.18). Essa espontaneidade também tem a ver com o fato de a narrativa estar em construção, em que muitas falas se tornam surpresa para a própria interlocutora (GASKELL, 2008).

Pelas contingências de redesenhamentos, a pesquisa foi ganhando formas ao longo dos encontros, fazendo aflorar uma nova estratégia metodológica: *fazer contações* através das nossas conversações. Mais uma vez, bell hooks se torna minha companheira nessa aventura. Não apenas ela, mas Luiz Simas, Luiz Rufino e Rafael

Haddock-Lobo (2020) que me atiçaram a “soprar histórias que ventilem outros rumos” (2020, p.35) compreendendo a beleza que habita nas miudezas cotidianas, já que “temos sempre diante da gente um aglomerado de pequenas lindezas” (HADDOCK-LOBO, 2020, p.41) que passam despercebidas pela ganância e fluidez da modernidade. Trazer as contações não é apenas romper com a universalidade, mas “sincopar esse sistema tarado em simplificar a complexidade e aquebrantar a vida” (RUFINO, 2020, p.50). Encontrar “horizontes alargados, criativos e inventivos” (COSTA; CARVALHO, 2020, p.38). As contações surgiram também da necessidade em apresentar as interlocutoras, que bordaram meu corpo com suas memórias e histórias. No entanto, é preciso alertar que o que cabe dentro dessas mulheres não cabe aqui nessa dissertação, nem tampouco em breves contações. Não possuem, portanto, um fim, já se transbordam para além das linhas que se encerram no papel. Há uma imensidão que não é possível captar, sempre tem mais daquilo que parece ter sido dito tudo. Em cada história contada por elas, há entrelinhas e entrelaçamentos com outras histórias que sempre esperavam nosso outro encontro (ligação). O mais bonito não é conseguir narrar algumas, é saber que tem tantas outras esperando para serem ouvidas, cheias da beleza das suas oralidades que fluem até mim. Como se tivessem Cheiro. Cor. Música. Um misto de sensações que atiçam o meu corpo. Quando elas contam, encantam. Sentia meus olhos se fecharem e alcançarem o exato momento em que elas estavam memorando. Há tanta beleza que faz parecer mágica o que elas fazem emergir com o som de suas vozes. As idosas dessa pesquisa são mestras da oralidade. Não tenho como intuíto prender suas palavras, mas, pelo contrário, mostrar a liberdade que elas possuem de alcançar novas sujeitas, novos mundos.

À medida que eu as escutava, sentia meu coração palpitar de felicidade, mas ao mesmo tempo esmorecer por ansiar que as palavras que foram ditas chegassem até vocês com o sotaque dessas mulheres. Em cada uma de nossas conversas, eu sentia a oralidade dessas mulheres e as nossas gírias contemplando nosso território. Somos mulheres do interior de Alagoas. Quero demarcar que as palavras aqui têm vida, muitas vezes são cantadas, outras vezes arrastadas, mas são sempre dançantes. Samira Costa e José Carvalho (2020, p.28) atiçam em mim o cuidado para não cair no “processo grafocêntrico” que desencarna as palavras de quem as escreve. A oralidade, na universidade, circunda e atende as regras da escrita, se legitimando “quando

desencarna da fala e se torna grafia. Ou grafável”. Nossa oralidade, aqui, atende aos nossos corpos, respeitando onde nossos pés pisaram e ecoando de onde viemos. Nossa oralidade carrega nossas vivências. Me esforçarei para trazer nossa oralidade para dentro dessa escrita acadêmica, respeitando-a, já que na universidade ela ocupa um lugar de marginalização. É através dessa oralidade que eu me corporifico, que eu também me faço presente aqui. Quanto mais arrastado, mas eu me encontro no conforto de onde eu pertença. Além de que, tenho as coautoras comigo que interpelam essa escrita pela oralidade (Luiza OLIVEIRA, 2020). A oralidade aqui é a base para a escrita, e não ao contrário, como é ditado pela universidade.

Não escrevo por/sobre elas, escrevo com elas. À medida que vinha em meus sentidos tecer as contações, eu lancei o convite para que se tornasse uma escrita-oralizada nossa. Escrever a partir de palavras e frases potentes ditas por elas que ecoaram até mim. As linhas que compõem essas escritas serão trans-posições dos ecos dentro de minha alma, compostas por aquilo que transborda dentro de mim através de inquietudes e que precisam ser compartilhadas. Sendo assim, é também uma forma de articular ao que é vivido, uma trans-posição de mim a partir de trans-posições outras. Serão linhas dos encontros de posições/lugares que nos fazem imergir na vastidão. Eu não quero vivenciar esse processo solitária, e a escrita tem o poder de destinar essa imersão. Como diz bell hooks (2020a, p.94) “histórias nos ajudam a nos conectar com um mundo além da identidade [...]. Elas contêm o poder e a arte da possibilidade”. Elas também possibilitam uma relação de intimidade, para além de teorizações puras. As contações se apresentaram como estratégia para trazer as tenuidades, as singularidades, as nuances que por vezes são deixadas de fora dentro da produção da escrita e análise dos dados. Como se trata de uma busca por sinalizar espaços clandestinos de aprendizagens, essa foi uma estratégia para apresentar – brevemente – por onde essas mulheres passaram, contextualizar desde a infância até a chegada no Bordazul. Nos interessa aqui as sutilezas das genuínas histórias existentes nos territórios em contraposição à busca por narrativas idealizadas. São essas histórias e narrativas simples que se transformam em relatos memoráveis dentro de um texto (SILVA, 2018). Nosso *coraçõamento* aqui se reverbera no fato que “compartilhar e receber histórias uns dos outros [...] é uma comunhão que abre nossas mentes e nossos corações” (hooks, 2020a, p.92).

3.4. Nossos encontros e entrelaçamentos

Inicialmente, a proposta para se inserir no campo seria através da observação participante (BRANDÃO, 2007), fazendo emergir espontaneamente as conversações (FLICK, 2006). No entanto, tal possibilidade foi sucumbida como consequência da pandemia e da suspensão das atividades presenciais nos espaços educativos. Assim, meu contato inicial aconteceu virtualmente com a coordenadora do Coletivo Bordazul, Gianinna Bernardes. Ao explicitar a pesquisa e os objetivos, ela me guiou na escolha das mulheres idosas que estavam inseridas nesse projeto, me informando seus nomes e suas idades. Ela fez o convite às interlocutoras para saber acerca da disponibilidade e interesse em participar da pesquisa. Assim, prevaleceu um interesse espontâneo por parte delas.

As conversações aconteceram quase em sua totalidade por ligação ou áudios via whatsapp. Conheci pessoalmente apenas três, das quatro interlocutoras. Com Alegria só estive presencialmente uma vez – na varanda de sua casa. Bondade e Doçura encontrei-me duas vezes, uma delas com a presença das duas no mesmo encontro na varanda da casa de Bondade, com a participação da Ninna, e a primeira vez encontrei-as em dias diferentes na praça do riacho. Elas tinham ido ao SESC fazer o cadastramento e, no retorno para suas casas, nos encontramos. Ressalto que estivemos de máscara e respeitando o distanciamento e, sempre que necessário, eu utilizava o álcool em minhas mãos. Não tivemos nenhum contato físico. Com essas interlocutoras que eu me encontrei se tornou possível desenvolver um vínculo afetivo estreito, facilitando às ligações uma vez por semana. Eu pude comparar nossos encontros virtuais e presenciais.

Bondade no dia em que nos conhecemos não conversou muito, parecia estar nervosa e com receio de não saber responder as perguntas, como ela deixou evidente em outro momento. Por ligação, conversamos durante horas e ela se mostra uma contadora de histórias. Doçura, por sua vez, se apresentou bastante comunicativa quando nos encontramos, mostrando seus bordados e conversando sobre as tessituras de sua vida. Nesse momento foi onde consegui conhecê-la melhor e o que resultou na construção da nossa contação. Por ligação, nossas conversas duravam poucos minutos e a maioria deles era para criar um espaço de aproximação, com perguntas, por

exemplo, de como ela estava e como havia sido a semana. Não achei coerente, para a metodologia adotada, ir direto às perguntas que circundam os objetivos da pesquisa, romperia com o que concebemos por conversação e o ambiente de intimidade. Já com Alegria, as conversas por ligação sempre foram extensas, em que a idosa sempre me puxava pelo fio de sua vida e conversamos sobre diferentes assuntos. Com todas, nossas conversas sempre fluíam para muitos assuntos para além da pesquisa, sempre encontrando com o inusitado. Vez por outra eu trazia algum tema/tópico, mas sempre respeitando o tempo e os direcionamentos que elas me levavam. Sem apressar e romper abruptamente com o que elas conversavam. Desde janeiro sigo em contato com essas três interlocutoras, mesmo após o encerramento das conversações propostas para a pesquisa. Informei a elas que estava finalizando, mas que isso não significava que não teríamos mais contato, me disponibilizando para mantermos nossas ligações, sobretudo em um momento em que se encontram isoladas e sem frequentarem o SESC e o Coletivo. Portanto, nosso contato permaneceu mesmo ao fim das conversações. Enquanto o ânimo se esvai pelas dolorosas vivências da pandemia, sinto um afago em minh'alma em cada conexão por ligação. Tenho encontrado forças ao ouvir suas vozes e tudo que elas tem a me dizer.

No caso da nossa quarta interlocutora, Guardiã, não foi possível conhecê-la presencialmente e, em meio as incertezas da pandemia, nossas conversações aconteceram pouco tempo antes dos encaminhamentos finais para a pesquisa. No entanto, como ela já havia sido convidada a compartilhar esse espaço, ao conversar com Ninna sobre meus receios em encontrá-la e ao mesmo tempo o aperto em meu peito por não a trazer aqui já que haviam sido criadas expectativas - tanto delas, quanto minhas - achamos que ela ficaria feliz em participar ainda que não nos conhecêssemos pessoalmente. As conversações com a Guardiã aconteceram apenas duas vezes por ligação, mas nutriram essa pesquisa com seus conhecimentos, suas memórias e histórias. Apesar de ser bastante comunicativa, penso que o fato de não a ter conhecido pessoalmente se reverberou na dificuldade em construir um vínculo mais estreito, como no caso das outras interlocutoras. Mesmo diante dessa "barreira", os diálogos que tivemos foram longos e mais diretos aos objetivos da pesquisa devido ao tempo que tínhamos, mas, sobretudo, prevaleceu o respeito pela autonomia da interlocutora. Suas narrativas foram repletas de carinho e atenção.

O melhor horário para realizar nossas conversações foi o período vespertino, pois durante a parte da manhã as interlocutoras realizavam atividades domésticas. Em diálogo com cada uma, combinamos um horário e dia da semana para conversarmos. Antes de realizar a ligação, eu sempre me comunicava por áudio do aplicativo WhatsApp para confirmar se elas estavam disponíveis naquele momento. Não fizemos chamadas de vídeo, visto que algumas das idosas estão no processo de aprendizagem da utilização de algumas funções do celular e, devido a pandemia, não tinham pessoas próximas para ajudar. Além disso, na casa de algumas não há acesso ao wi-fi, apenas a rede de dados móveis que não tem o sinal favorável na localidade em que residem, o que inviabilizou a realização da chamada de vídeo.

Dos encontros que aconteceram presencialmente, prezei pela construção de diários, já que se constituem como estratégias de registrar informações que abarcam a pesquisadora e as interlocutoras, e contribuem para auxiliar na restituição das experiências e vivências em um campo. Assim, se constituem como um espaço para registrar observações, movimentos, saberes compartilhados e outras dimensões que foram vivenciadas no trajeto da pesquisa, como nas observações e nos diálogos (OLIVEIRA, 2014). Neste sentido, auxilia também nas reflexões dos atravessamentos existentes durante todo o mergulhar no campo, visto que o registro de um trabalho deve ser composto não só pelo que é pesquisado, mas pelo próprio processo de pesquisar (BARROS; PASSOS, 2015) e pelas anotações de processos circunvizinhos (BRANDÃO, 2007). Tanto as conversações presenciais, quanto as que aconteceram por ligações foram gravadas, conforme combinado e autorizado pelas interlocutoras. As gravações dos encontros se apresentam como uma alternativa para não perder os dados de nossas conversas, além de ser apresentar como uma possibilidade para resgatar diálogos que não foram possíveis compreender sua importância a priori (BRANDÃO, 2007). As conversas foram transcritas. Nesse momento, a escrita de diários já não foi possível, pois há nuances que não são possíveis captar por ligação, como a chegada ao campo, os olhares, as interações, as reações. No entanto, as *contações* se constituem como uma forma de contar o que não pode ser visto com a vivacidade da presença física, mas a partir das vozes dessas mulheres que ressoaram em todos os meus sentidos.

A participação dessas idosas respeitaram os princípios éticos estabelecidos pelo Comitê de Ética, atendendo as legislações específicas no país no qual a mesma foi realizada (Registro no CEP nº. 016/2010/Processo nº. 1733/2010), preconizando a assinatura do Termo de Consentimento. Porém, diante das considerações feitas ao decorrer da estruturação metodológica, em que foram apontadas as singularidades que atravessam o campo de pesquisa e as interlocutoras, nos deparamos com o anonimato e o segredo como garantia ética. No entanto, o que é o pesquisarCOM, o fazerCOM e o escreverCOM sob a ordem inquestionável do anonimato? A preposição "com" não pode ser meramente ilustrativa, o COM é, sobretudo, o instrumento principal aqui em questão. Sendo assim, é importante se debruçar sobre os aspectos éticos, mas considerar as brechas e as problemáticas que pairam sobre a sua existência.

Vinciane Despret (2011) nos faz questionar sobre qual é o propósito do segredo, apontando que, apesar da lógica de proteção as pessoas com quem se realiza a pesquisa, a intenção vai adiante. Há, também, a "intenção de proteger a autonomia profissional, de prevenir a possibilidade de críticas externas" (2011, p.17). A autora acrescenta que "tem uma ligação com o controle da verdade e autenticidade da pesquisa, sob a lógica moderna. Paira o medo de que ao não haver o "segredo", ou seja, o anonimato, o sujeito omita informações e a pesquisa perca sua veracidade. Porém, essa prática anônima é, ao menos, discutida com esses sujeitos? Assim, são questões que, como apontam Despret (2011, p.17), "estão subentendidas ou acompanham as escolhas das práticas" e, portanto, precisam ser repensadas.

A autora reflete sobre o "efeito sem nome" que o anonimato causa. Isto é, "o anonimato cria a identidade", cria-se a posição de um sujeito, mas este, como aponta Despret (2011, p.19), pode ser qualquer um, contido dentro de uma "massa anônima". Não há singularidade. Os nomes fictícios ou as abreviações dadas ocupam as linhas com um significado quase que vazio, sem intensidade de existência por trás deles. Nota-se que, como consequência, esse feito causa também uma assimetria de papéis, desnivelando posições e o que se propõe aqui, uma pesquisa ombro-a-ombro. A pesquisa parece que se traduz como apenas responsabilidade de quem assina o nome, como se fosse por excelência a única pessoa implicada no processo. Nisso, a pesquisadora ocupa o lugar de produtora de conhecimento enquanto a interlocutora fica como personagem a margem da pesquisa. O que contradiz com o fato de que,

durante todo o campo, essa responsabilidade é compartilhada, é tecida nos encontros-saberes e é o que torna possível a existência da pesquisa. Esse afastamento produzido para a interlocutora pode ser transposto em um papel desinteressante, tanto em termos de pesquisa, quanto pela própria sujeita.

Ora, como se sentir pertencente em algo que insiste, em pequenas atitudes, não apresentar suas singularidades e te englobar numa "massa anônima"? Que, aquilo que pode identificar sua presença como imprescindível no processo, não pode ser identificado? Não se trata apenas de um nome, mas toda a significação que ele carrega. Queremos aqui, então, romper com o anonimato com algo "incontornável e incontornável" (DESPRET, 2011, p.19). As mulheres idosas aqui não são quaisquer uma, são o fazerCOM da pesquisa. Sem elas, não há pesquisa. Refletindo sobre sua própria prática enquanto pesquisadora, Despret (2011, p.19) aponta "ao subordinar minha investigação ao anonimato, eu escolhia implicitamente privilegiar algumas coisas, alguns regimes de discursos, coisas que deveriam permanecer "cobertas", de preferência as coisas de que podíamos nos orgulhar e que teríamos vontade de assinar". Sendo assim, esse privilégio por parte da pesquisadora precisa ser questionado como nos atenta Bruna Battistelli (2017, p. 139) ao dizer que "é preciso coerência entre o que propomos/escrevemos e o que colocamos em prática".

Retomando a concepção de compromissos éticos e políticos que devem permear uma pesquisa, a sua noção deve ser transposta para além do seu sentido evidente. Para além de afirmar um compromisso "anônimo" quando sequer tem-se compreensão das suas implicações. O que seria esse compromisso em que não há um debate sobre ele entre todas as sujeitas da pesquisa? Compromisso com quem? Se parte da premissa que é uma pesquisa compartilhada, nada mais justo que seus delineamentos éticos sejam discutidos por todas as autoras. O pesquisarCOM nos oferece a possibilidade de redesenhamentos metodológicos e, portanto, abre espaço para que esse compromisso seja discutido ombro-a-ombro, para que sejam transpostas suas significações e para que seja realizado o desejo daquela que tem nome. Não cabe a mim tomar decisões por outrem. Cabe a mim, no compromisso ético e político com as interlocutoras, oferecer autonomia para que se sintam pertencentes como autoras, assim como eu. Que o privilégio de escolhas/decisões não seja só meu, para não ocultar narrativas e singularidades que tem dimensões afetivas profundas para as

outras tecelãs desse trabalho. Ao fazer isso, corre-se o risco de desprover a pesquisa de conhecer as entrelinhas e as sutilezas do processo. E perder o fio da meada.

No meu encontro com as interlocutoras, a pesquisa passou a ser polivocal e, conseqüentemente, poligráfica. Não colocar seus nomes é expropriar seus saberes e colocar como se fossem meus (Ricardo MOURA, 2020). Em nossas conversas para combinar como ficaria a questão de seus nomes, as quatro sujeitas concordaram em permanecer com seus nomes próprios, ressaltando que ficariam felizes. Uma delas ressaltou que seria bom, pois ficaria mais famosa. No entanto, como entra em algumas questões que envolvem outras sujeitas – como os familiares -, conversei com elas sobre colocar seus nomes apenas em momentos que não trouxessem outras pessoas interconectas. Assim, ao longo do texto essas mulheres são apresentadas como: Doçura, Alegria, Guardiã e Bondade, nomes que emergiram ao longo das contações.

A discussão sobre colocar seus nomes na pesquisa não aconteceu de modo repentino, ainda que elas tenham concordo logo de imediato, essa questão atravessou nossas conversações durante todo o processo, em que sempre busquei explicitar e reforçar os objetivos da pesquisa e quais de suas narrativas eu estava escrevendo nas linhas dessa dissertação, para que fosse possível respeitar as palavras e autonomia de cada uma. Por fim, após a finalização da pesquisa e defesa desta dissertação, encontrei com as quatro interlocutoras da pesquisa para ler integralmente os trechos que eram citadas, sobretudo nas contações de suas histórias e no capítulo em que utilizo de suas narrativas para discutir teoricamente com outras autoras. Como o TCLE havia sido assinado anteriormente às nossas discussões sobre o anonimato, se fez necessário a construção de um termo de concordância com o intuito da autorização das interlocutoras referente aos novos delineamentos desta pesquisa, para demonstrar que estão cientes sobre a utilização do seus nomes e dos desenhos de seus rostos na pesquisa, bem como sobre seus direitos, suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios.

4. A COLONIALIDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

“Não gostamos que nos digam que somos por natureza inferiores a um homenzinho” (Virgínia WOOLF, 1990, p.41).

Eu sinto essa escrita. Ao tentar adormecer vem em minha mente conexões automáticas com esse tema que estou imersa. É algo pulsante dentro de mim. Há um trabalho de memória sendo feito e eu sinto que antes de tudo esse trabalho parte da minha. Por isso, faço das palavras de Chauí (1979, p.21), as minhas: “[...] uma lembrança é um diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, ela seria uma imagem fugidia”. Percebo que ao lapidá-las seus sentidos começam a ganhar dimensões outras. Percorrendo minhas memórias de infância, quando meus passos dependiam de alguém para me segurar, eu recordo que, mesmo doente, eram raras as vezes que me era permitido faltar a escola. Eu não compreendia e agora as conexões reverberam em mim. Minha mãe, assim como minhas tias e tios, viviam no sítio com minha avó e avô. Eu escuto relatos de que ela e ele fizeram o (im)possível – dentro da realidade que se encontravam - para que elas/es estudassem. Quando no “grupinho” do sítio não teve mais a turma que a mais velha deveria frequentar, alugaram uma casa na cidade para garantir que todas/os continuassem caminhando com os estudos. A recordação dessa história me leva diretamente à minha recente vivência com Aurora, minha avó, a força matriarcal da minha família – só recente percebi o quanto ela dava sustentação a todas/os nós, como se estivéssemos presas/os em sua força. Eu me deitei em suas pernas e pedi que ela lesse para mim um trecho da bíblia que ela segurava em suas mãos e já realizava a leitura para si, silenciosamente. Eu queria me conectar com ela, que já apresentava os sinais da demência causada pelo Parkinson. Ela imediatamente acusou problema na vista e pediu que eu realizasse a leitura. Ao contar essa história para *mainha*, ela me disse que minha avó havia ficado envergonhada de ler para mim, pois sua leitura das palavras era pouca. E eu tenho refletido sobre isso. Eu vejo três gerações, mas vejo, sobretudo, que onde estou hoje é uma conexão com o que minha avó fez no passado com minha mãe e tias/os. Não que não veja a importância do meu avô nesse processo,

mas vindo de uma mulher, nascida em 1933, a perspectiva se torna outra e eu não posso desassociar com a discussão de gênero.

Dos poucos relatos que ela me contou sobre sua breve ida à escola, já que estudou até a quarta série, era com dificuldades e a locomoção era a cavalo, passando meses sem retornar para casa por conta da distância. Eu me pergunto até hoje como era possível o deslocamento entre o sítio e essa outra cidade. Hoje até de carro essa distância se apresenta absurda para mim. Como seria possível vovó ter vergonha de ler para mim? Ela que me ensinou, mesmo sem eu reconhecer até então, mais do que qualquer pessoa o quanto a educação e a alfabetização são importantes. Vovó fez uma leitura do mundo, mesmo que inconsciente, e soube que sem esse trajeto educacional as coisas seriam difíceis. Para adiante disso, essa reflexão sobre minhas memórias me levam a seguinte direção: quantas mulheres também souberam dessa importância, mas nunca sequer tiveram uma mínima possibilidade de acesso, por fatores sociais, econômicos e políticos? No mesmo sentido, também me questiono agora quais as profissões que as mulheres na faixa etária de minha avó ocuparam. Ela foi costureira, mas sempre transpôs em suas narrativas que nunca gostou, e dona de uma vendinha em seu sítio, que cuidou até iniciar com os sintomas das doenças. Quais eram as suas possibilidades na época? Hoje penso que a importância dada por ela à educação tem também a ver com os caminhos que foi impossibilitada de trilhar. Eu sinto que ela queria alcançar outros voos que não lhes foram permitidos.

Assim, essa lembrança lapidada e o meu interesse direcionado para mulheres idosas – que se encontram em gerações próximas a de Aurora – me levaram a pesquisar sobre o processo educacional através de uma perspectiva de gênero, tendo em vista que o acesso, analisando os passos da escolarização no Brasil, não foi para todas/os. Há dimensões históricas silenciadas que precisam ser desveladas para compreender a discussão de gênero em sua amplitude e as implicações dentro âmbito educacional. E, para isso, parte-se da compreensão das marcas coloniais existentes nessa discussão. O que me guiou a esse direcionamento foi a noção de colonialidade, termo aprofundado por Immanuel Wallerstein, em 1992 (BERNADINO-COSTA; GROSFUGUEL, 2016). O conceito ousa apontar que os efeitos dos processos coloniais são propagados na atualidade e que “a perspectiva ocidental” permanece com vitalidade, controlando as relações sociais, culturais e econômicas

(GUIMARÃES, 2017, p. 264). Busca-se, portanto, observar as estratégias de poder e dominação presentes na educação, ou seja, as ressonâncias e as marcas da colonialidade, visto que, como aponta Inés Mouján (2016, p.2), “os sistemas educacionais latino-americanos [...] estão marcados pela colonialidade do poder e do saber” e, como é possível visualizar na história escolar brasileira, também pela de gênero.

4.1. Colonialidades

A colonialidade do poder, proposta por Aníbal Quijano (2002), é referente ao pressuposto de que os moldes coloniais de dominação permanecem ativos, em que suas estruturas de poder e subordinação passaram a ser reproduzidas pelos mecanismos do sistema-mundo capitalista colonial-moderno. Nesse sentido, o conceito faz alusão entre as formas atuais de exploração/dominação às existentes na expansão colonial europeia. Seguindo essa lógica, o “atual padrão de poder” se ancora na classificação social e universal dos sujeitos diante da noção de “raça”, que teve sua origem durante o período da colonização e foi utilizada para legitimar as dominações coloniais (QUIJANO, 2002, p.4). O conhecimento produzido através da concepção eurocêntrica ancorou essa legitimação, sendo concebido como um dispositivo efetivo que determinava a superioridade e inferioridade entre colonizadores e colonizadas/os – respectivamente - em detrimento da raça, e que, por sua vez, “naturalizou” a ocupação de lugares sociais e econômicos (QUIJANO, 2005). Ballestrin (2013) e Maldonado-Torres (2007) apontam que esse tipo de colonialidade foi ampliado para outros âmbitos além do poder, tendo em vistas as suas reverberações nas estruturas das sociedades. Compreende-se que “como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia [...] todas as formas de controle da subjetividade, da cultura” e do conhecimento dos povos colonizados (QUIJANO, 2005, p.121).

O conhecimento utilizado para sustentar o novo padrão de poder - regido sob os preceitos da Ciência Moderna e do arcabouço hegemônico -, traz a existência de um único sujeito e realidade como modelo, deslegitimando conhecimentos e existências outras (GONZALEZ, 1988). Assim, as vidas das/os outras/os sujeitas/os

que não conseguiam se adaptar ao modelo universal passaram a ser vistas como abjetas. Atualmente os efeitos do colonialismo epistemológico e suas consequências podem ser visualizados pela noção da colonialidade do saber e do ser. Ou seja, do saber por delimitar uma única forma precisa e verídica de produzir conhecimento, refletidas na subalternização de conhecimentos advindos de sujeitos não-hegemônicos; e do ser justamente por, conjuntamente com esta primeira, produzir não-existências de outros sujeitos, em que suas realidades, modos de vida e ser são distorcidos e estereotipados e, sobretudo, inseridos em um continuum de menos-humanidade em detrimento de uma única concepção de humanidade; há uma bruta desumanização da/o Outra/o (MALDONADO-TORRES, 2007).

Nesse ínterim de colonialidades, Maria Lugones (2014) aponta as estratégias dicotômicas e hierarquizantes que regem o pensamento colonial moderno/capitalista, utilizadas para categorizar os sujeitos não apenas em relação a raça, mas também pelo gênero e sexualidade. Assim, têm-se como relevante compreender que a concepção do conhecimento moderno e científico, pautada por essa lógica, produziu e sustentou binarismos, tais como: “homem-mulher, branco-negro, ciência-opinião, heterossexualidade-homossexualidade” e, como consequência “[...] esse gesto classista e racista silencia, invisibiliza os povos originários, as lésbicas, os gays, as travestis, os pobres e “tantos outrxs que estão por vir” (MOUJÁN, 2016, p. 03). Portanto, é importante “revelar a ligação entre conhecimento, poder e subjetividade” (MOUJÁN, 2016, p. 03). Visto isso, trilhar esse caminho é uma forma de assimilar que as teorias e práticas que sustentam os diversos campos profissionais contemporâneos – como a Psicologia e a Educação - foram produzidas pelo Norte global e, portanto, estão ancoradas em estruturas hegemônicas de poder que fortalecem a ordem social vigente (GUZZO, 2016).

4.2. O gênero colonizado

Essas formas de colonialidades foram discorridas acima para sustentar e introduzir a discussão sobre a colonialidade do gênero. Para adentrar nesse conceito, no entanto, é necessário retomar e ser guiada pela concepção de Haraway (1995) sobre localização e situacionalidades e, assim, se afastar de universalismos e definições

reducionistas. Esse cuidado tem a ver com a ressalva de que também há modos de se pensar gênero fora do arcabouço ocidental/moderno e, assim, essa compreensão gira em torno de uma perspectiva de “performatividade” (GOMES, 2018, p.72). Portanto, em alguns contextos, sua conceituação pode ser deslocada da concepção binária e patriarcal/dominação. Esse fato é resultado de o gênero apresentar um caráter social, sendo assim, torna-se indissociável de uma contextualização histórica de cada sociedade, que se apresenta como singular. Dessa forma, não há como realizar uma universalização da categoria "mulher" e sua subordinação, visto que, por ser considerado como uma construção sociocultural, o gênero não pode ser abstraído do contexto social e de outros sistemas de hierarquia. Essa compreensão é uma via para justamente enxergamos o gênero fora das fundações coloniais e imperialistas, para que sua significação não seja apenas vista sob a lógica moderna (LOURO, 2003; GOMES, 2018). Esse olhar demonstra que se deve partir de uma pluralidade no que diz respeito à história das mulheres, identificando que a modernidade se apresentou de formas singulares em cada contexto cultural, social, político e econômico (LOURO, 2003; VALETIM, MARTINS E RODRIGUES, 2019). Por este ângulo, as concepções de gênero não se distinguem apenas em termos sociais ou históricos, tornando-se de extrema relevância as dimensões raciais, étnicas, religiosas etc., que são constituintes de uma sociedade (LOURO, 2003). Para que seja possível adentrar na multiplicidade e não “invisibilizar outras formas de ser no e do gênero” (GOMES, 2018, p.73), ainda há um caminho longo para romper com as imposições hegemônicas. Esse posicionamento sucinto é para não cair em uma posição colonizadora e atribuir uniformidades ao gênero.

O entrelaçamento pela noção de colonialidade de gênero é, como aponta Gomes (2018, p.), uma forma para “[...] pensar como as normas de gênero fazem parte da colonialidade do poder, do saber e do ser”. Dessa forma, essa concepção é utilizada nesta escrita para pensar as suas implicações dentro do âmbito educacional, sendo importante “compreender como as relações de gênero se viram modificadas historicamente pelo colonialismo e na episteme da colonialidade cristalizada e reproduzida permanentemente [...]” (SEGATO, 2012, p.106). Apesar de situadas em posições diferentes, Maria Lugones, Oyèrónké Oyèwùmí, Silvia Cusicanqui e Rita Segato são chaves de leitura para essa discussão. As divergências teóricas dessas

autoras se concentram, principalmente, na discussão entre a existência ou não da concepção de gênero antes da nova ordem colonial/moderna. Em consonância, elas demonstram, tendo como base as especificações de suas discussões, as transformações impostas nas sociedades referentes ao gênero pós-colonização. Portanto, é a partir dessas transformações que é possível construir uma dialogicidade entre suas teorias, visto que, independente de uma pré-existência ou não do sistema de gênero, as relações se viram modificadas após a inserção dos preceitos coloniais.

Para discutir os efeitos da colonialidade, tem-se aqui como pressuposto pensar o gênero como um marcador ou categoria que, dentre os padrões coloniais, se tornou uma das vias binárias essenciais para hierarquizar a noção de humanos e menos humanos, ou até não humanos (GOMES, 2018). De acordo com Vivian Santos (2007), a difusão de binarismos entre homens e mulheres foi produzida e sustentada pelos filósofos europeus, que propagavam a diferenciação biológica e, sobretudo, a superioridade do homem em prol da “natural” submissão das mulheres – através de uma colonização do ser. Há, por conseguinte, uma polarização dicotômica. Dessa forma, a concepção de gênero se constrói em um polo oposto ao outro, em que há uma visão singular de masculinidade e de feminilidade que promove negação e marginalidade aos sujeitos que fogem dessas formas (LOURO, 2003). Nessa mesma linha de pensamento, Oyěwùmí (2004, p.179) afirma que “[...] as categorias de gênero ocidentais são apresentadas como inerentes à natureza (dos corpos)”, criando uma lógica “binariamente oposta entre masculino/feminino, homem/mulher, em que o macho é presumido como superior” e, dessa forma, acrescenta que há uma consagração e, por conseguinte, um privilégio em torno do gênero masculino na cultura da modernidade.

É importante contextualizar que a utilização do termo binarismo ao invés de “dualidade” tem um efeito político. De acordo com Segato (2012), a dualidade não se faz presente na modernidade, visto que significa uma relação de complementaridade, em que há a possibilidade de deslocamento de posições entre os sujeitos. Esse funcionamento dual tem uma subdivisão em dois grupos, com normas e movimentos internos que organizam as funções e os espaços. Segato (2012) acrescenta que essa era a forma de organização de alguns povos antes do contato colonizador. No caso da estrutura binária, há uma relação suplementar. Isso significa, por exemplo, que no

binarismo referente ao gênero, quando um dos polos se coloca como “universal” – o masculino –, a hierarquia se transforma em um “abismo”, tendo em vista que o outro lado se transforma em margem e degeneração (SEGATO, 2012, p.122). Assim, na perspectiva binária moderna, para se alcançar a “plenitude ontológica” e do ser, é necessário se aproximar da referência universal. O que não é possível se converter ou se equiparar, portanto, é o resto e constitui a Alteridade. Dessa forma, na concepção de Segato (2012, p.122), a modernidade transforma o dualismo em binarismo. As posições entre os sujeitos que antes podiam ser deslocadas passam a ser colonizadas, ocasionando um “engessamento de posições identitárias” (SEGATO, 2012, p. 126). No mesmo sentido, Cusicanqui (2010) redige sobre as implicações do processo colonial referente à sua vivência e legado contextual. Para tanto, realiza uma análise histórica do passado pré-hispânico dos povos andinos até as primeiras reformas liberais republicanas frente as relações e representações de gênero. Tal como Segato (2012), a autora aponta que a sociedade andina se estruturava a partir da complementariedade, através de um sistema de parentesco⁶ que guiava as relações de gênero. Dessa forma, não se tratava de um sistema patriarcal. Nesse sistema complementar de funções entre homens e mulheres havia uma representação equilibrada, bem como o respeito pelos espaços de poder que cada sujeito deveria ocupar. Sobretudo, não havia uma visão imutável do feminino e do masculino e a alteridade não estava baseada na ausência de humanidade.

No caso da teorização de Lugones (2014), é possível ver as distinções acerca da hierarquização dicotômica, tendo em vista que apresentava especificações ao serem utilizadas como instrumento normativo para julgar as/os colonizadas/os. Na base estrutural, a autora aponta que homem e mulher se tornaram uma categoria limiar referente a civilização e humanidade. O homem europeu se colocou como apto aos controles sobre seus instintos e, assim, um ser que, acompanhado da sua exclusiva racionalidade, podia tomar decisões sobre a sociedade em geral. Nessa concepção, a mulher branca europeia era vista como subserviente ao homem e ao lar. No entanto, por outro lado, as/os colonizadas/os eram postas/os à margem desse limiar, sendo

⁶ Sobre o sistema de parentesco e a relação de complementariedade, ver Cusicanqui (2010). A autora aborda sobre as relações de gênero, na sociedade andina, sem estar fundamentada em uma ordem patriarcal.

consideradas/os como não-humanas/os, vistos como selvagens e bestiais que não tinham controle sobre o sexual, e, portanto, eram “aberrações da perfeição masculina” (LUGONES, 2014, p. 936). A autora interpreta da seguinte maneira: “os machos colonizados não humanos como julgados a partir da compreensão normativa do “homem”, o ser humano por excelência. Fêmeas eram julgadas do ponto de vista da compreensão normativa como “mulheres”, a inversão humana de homens”, sendo colocadas/os como machos e fêmeas (LUGONES, 2014, p.939). Nessa perspectiva da colonialidade do gênero, a “[...] “mulher colonizada” é uma categoria vazia: nenhuma mulher é colonizada; nenhuma fêmea colonizada é mulher” (LUGONES, 2014, p.939). Com isso, compreende-se que no sistema de gênero está imerso também uma caracterização racial que não atribui humanidade e – se não é humana – gênero as sujeitas colonizadas (LUGONES, 2014). Assim, tanto gênero quanto raça “constituem linguagens que dão significado ao humano, linguagens que dão significados aos corpos” (GOMES, 2018, p.73).

Ainda referente aos efeitos no mundo do colonizado a partir do contato com o binarismo moderno, Segato (2012) aponta que a posição masculina, antes regida pela complementariedade, se torna o centro do sistema. No entanto, os mesmos homens colonizados que se apresentam superior às mulheres, são “castrados” frente aos homens brancos, circunstanciando a sua posição masculina. Para a autora, trata-se de um processo “violentogênico”, visto que em um lado, ele se torna opressor; no outro, oprimido (SEGATO, 2012, p.120). Como consequência de sua posição de oprimido, se vê em uma configuração de retomar sua masculinidade no único lugar que detém o controle, “isto vale para todo o universo da masculinidade racializada, expulsa da condição de “não brancura” pelo ordenamento da colonialidade” (SEGATO, 2012, p.122). A autora não quer dizer que antes não existia gênero, mas sim que assume uma forma diferente a partir do contato com a modernidade e que suas formas vão sendo naturalizadas. Portanto, evidencia que mediante o momento que se encontra com esta, torna-se perigoso por intervir nas organizações estruturais de maneira velada, na medida em que mantém a aparência e as nomenclaturas, mas é regido por preceitos diferentes.

Para entender melhor onde reside o perigo atualmente desse contato com a modernidade e as suas consequências, a autora afirma que está presente no discurso

moderno de igualdade e cidadania, em que esconde internamente um “hiato hierárquico abissal” (SEGATO, 2012, p.118). Tanto Cusicanqui (2010) quanto Segato (2012) são pertinentes ao falar sobre a noção de igualitarismo. De acordo com a primeira, atualmente continuamos com sucessivos processos de recolonização através de práticas que são constantemente veladas, pontuando ao trazer que “Hoy en día, la retórica de la igualdad y la ciudadanía se convierte en una caricatura que encubre privilegios políticos y culturales tácitos, nociones de sentido común que hacen tolerable la incongruencia y permiten reproducir las estructuras coloniales de opresión. (CUSICANQUI, 2010, p.56). Ou seja, o processo colonial/moderno permanece em expansão, mas com outras vestimentas que escondem os jogos de poder. Nesse sentido, a noção de igualdade é utilizada para sanar construções feitas pela própria modernidade. Um sintético exemplo disso é: como legado ocidental, “o gênero se reveste da matriz heterossexual”, e, por sua vez, torna-se emergente a construção de Direitos de proteção contra a homofobia. O que se percebe é que os preconceitos morais oriundos da modernidade se apresentam como costumes e tradições hegemônicas e, assim, velam as suas estruturas binárias (SEGATO, 2012, p.125). Portanto, os cuidados devem se voltar para as noções de igualdade e cidadania, visto que não se tratam de substituir o abismo hierárquico nas relações de gênero, mas de remediar “[...]os males que a modernidade já introduziu com soluções também modernas: o Estado entrega com uma mão o que já retirou com outra” (SEGATO, 2012, p. 128). Neste sentido, torna-se pertinente visualizar que várias instâncias são atravessadas pelos gêneros, tais como a justiça, a igreja, a educação, a política etc. (LOURO, 2003). Portanto, é necessário analisar minuciosamente seus funcionamentos para nos desvencilharmos dos sucessivos processos de recolonização.

Por fim, compreende-se que as mulheres foram posicionadas em uma segregação social, política, educacional, epistêmica e tantas outras em detrimento do binarismo moderno de gênero. Dessa forma, trazendo a discussão para o campo educacional, como efeito dos discursos que alicerçavam a superioridade masculina, se construiu uma autoridade para justificar a educação desigual para homens e mulheres (SANTOS, 2007). Com isso, é pertinente que as diferenças educacionais sejam deslocadas das características biológicas – utilizadas para legitimar a desigualdade-, voltando-se, assim, para as condições históricas e estruturais específicas de cada

sociedade. Em vista disso, essa dimensão deve ser abarcada a partir do campo social (LOURO, 2003; BELTÃO; ALVES, 2009), já que é no “[...] âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros” (LOURO, 2003, p.23). Há um atravessamento de gênero na instituição que implica diretamente na necessidade de uma reflexão sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino. Considerando isto, para se discutir sobre essa temática é imprescindível que ao invés de centralizar em observar os sexos seja realizada uma investigação no que foi socialmente construído sobre eles (LOURO, 2003).

4.3. A breve história da inserção das mulheres na educação

“São elas capazes ou incapazes de se instruir? [...] Alguns sábios asseguram que elas são mais vazias de cabeça; outros, que têm uma consciência mais profunda” (WOOLF, 1990, p.38-39).

Como apresentado anteriormente, é possível discernir que, embasada na noção de colonialidade, a história da educação pode nos fornecer compreensões sobre as relações de poder. Por isso, torna-se imprescindível uma sucinta compreensão histórica sobre a temática para visualizar as implicações atuais, já que o contexto escolar se constituiu e fortaleceu preceitos sexistas, racistas e etnocêntricos (LOURO, 2007). Assim, para se debruçar sobre a realidade das mulheres idosas no século XXI, irei situar sucintamente os movimentos da educação de mulheres desde o Brasil colônia. Ao passo que desejo seguir por essa busca histórica, compreendo que não há como abarcar nesse breve capítulo a complexidade relacionada com a educação desde a chegada dos colonizadores, afinal, são mais de 500 anos de história. Por isso, sei que os fatos que trarei nas linhas seguintes são correspondentes ao meu olhar sobre essa pesquisa e o que compreendo como pertinente para este momento. Por isso, irei dedicar essa busca até meados de 1960 para englobar a faixa etária das idosas que farão parte dessa pesquisa. A pretensão é demonstrar, situar e contextualizar os lugares das mulheres durante os movimentos históricos educacionais e suas dimensões socio-político-culturais. Considerando isto, há uma tentativa demasiada em me desvencilhar da contação de história (ou podemos dizer estória?) tradicional que fortalece e institui lugares. Algo que também causa deslocamento em mim é que, sabendo das

dificuldades educacionais das mulheres e o acesso tardio as palavras escritas, principalmente por aquelas que se encontravam às margens, suas histórias muitas vezes foram contadas por terceiros, fazendo com que faces importantes não fossem contadas ou até mesmo silenciadas. O ensaio de Virginia Woolf, *um teto todo seu*, publicado pela primeira vez em 1929, é próprio para se pensar sobre esse silenciamento violento em que há uma objetificação da mulher, no qual qualquer um podia falar sobre elas, “homens sem qualificação aparente, salvo o fato de não serem mulheres”, menos as autoras das próprias histórias (WOOLF, 1990, p.35). Me vejo, então, em um trabalho de escavação. Esse trabalho tem a ver com um cuidado ético na busca de autoras/es que retratem esses períodos vendo suas sutilezas e entrelinhas e, sobretudo, no que devo escrever nas seguintes linhas.

Antes de iniciar, é importante contextualizar que, desde seus primórdios, apesar da seletividade de quem poderia ter acesso ao ensino, sempre houve movimentos de resistências por parte daquelas/es que tiveram o acesso negado, em que requisitavam que o espaço fosse para todas/os (LOURO, 2007b). Portanto, como aponta Lugones (2014), o sistema capitalista moderno colonial não obteve êxito em todos os momentos e os movimentos de resistência podem ser vistos ao longo da história. Cabe então pensar a colonialidade de gênero, em específico no âmbito educacional, como um processo “continuamente resistido e resistindo até hoje” (LUGONES, 2014, p.942), em que os sujeitos “continuam respondendo ao poder e na maior parte do tempo respondem sem ceder” (LUGONES, 2012, 948).

Nos anos iniciais da colonização do Brasil não houve nenhum direcionamento e investimento para a educação formal, tendo em vista que a sociedade se organizava em meio ao comércio de escravizadas/os, o que era exclusiva prioridade para os senhores da classe dominante colonial (FREIRE, 2012; BELTRÃO, ALVES, 2009). No entanto, os jesuítas, pertencentes a ordem religiosa Companhia de Jesus, realizavam a catequização – imposição – dos nativos e a educação geral dos meninos brancos da elite. Em primeira instância, a escolarização era marcadamente masculina e religiosa, visto que os jesuítas tinham seus ensinamentos dogmáticos e atribuíam a Igreja e o Estado como autoridade máxima (BELTRÃO; ALVES, 2009; LOURO, 2003). Não havia espaço para as mulheres. Para elas era destinada a doutrinação religiosa para justificar e legitimar a submissão patriarcal. Seguindo esse mesmo

pressuposto, no século XVIII, as instituições religiosas ficaram como responsáveis pelo ensino da leitura, escrita, música e do trabalho doméstico para as mulheres (ELETA FREIRE, 2012). Dessa forma, durante o Brasil-colônia a atenção e os cuidados para as mulheres brancas eram dados pela igreja católica. Nesse contexto, as mulheres negras não usufruíam dos poucos “direitos” das brancas, devido a sua escravização e condição de Outra (BELTRÃO; ALVES, 2009). Ao passo que a corte chegou ao Brasil, no século XIX, a responsabilidade pela educação começou a ser desvinculada das instituições religiosas. Para as mulheres brancas, as aulas ocorriam em um ambiente estilo pensionista, onde também era a residência das mesmas. O currículo continha ensinamentos de costura, bordado, religião, língua portuguesa e aritmética (FREIRE, 2012). Nesse momento, a educação fora de casa era de caráter restrito apenas aos homens (HAHNER, 2011). De maneira geral, a educação que chegou tardia, após anos de colonização, não teve como intuito ser direcionada as/aos colonizadas/os, mas aos homens brancos europeus e, posteriormente, as mulheres brancas para que aprendessem como serem boas donas de casa, seguindo os preceitos cristãos e patriarcais (LOURO, 2003).

A primeira Lei de Instrução Pública foi promulgada em 1827, sendo responsável pela instituição das escolas de primeiras letras (BRASIL, 1827). Com o objetivo de desvincular o Brasil de um país colonizado e com vistas à modernização, a escola deixou de ser restrita apenas aos homens brancos e o ensino passou a ser mútuo – ou seja, realizado para um grupo de alunas ou alunos. No entanto, permanecia com o caráter elitista e hegemônico. Como proposto na lei, poderiam ser destinadas a criação de “escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas” (s/p), sendo o primeiro movimento de inserção das mulheres no âmbito escolar. No entanto, ficava a critério do presidente da província considerar a necessidade de criação de escola para meninas em sua região. Dessa forma, como consequência, a maioria das escolas de primeiras letras foram destinadas aos meninos. Professoras e professores eram designados para dar aulas apenas para o sexo correspondente ao seu. Além disso, não cabia autorização para as professoras ministrarem aulas de geometria e a instrução aritmética deveria ser limitada, o que ocasionava diferenciação salarial (BRASIL, 1827; FREIRE, 2012; HUHNER, 2011). Apenas os meninos tinham acesso às noções de geometria (LOURO, 2004). Nota-se, assim, a continuidade na diferenciação do currículo e das

prioridades que permaneciam distintas conforme o gênero. Na educação feminina prevalecia em sua base conteúdos morais e sociais que objetivavam fortalecer e sustentar a maternidade e o matrimônio como papel natural da mulher (LOURO, 2009; BELTRÃO; ALVES, 2009).

De acordo com Santos (2014), essa legislação apresentava uma segregação territorial e, sobretudo, hierarquizante dos papéis “destinados” para cada gênero. Para as meninas era instituído treinarem práticas manuais para que se tornassem jovens “prendadas” e delicadas. Assim, no quadro de aulas e práticas deveriam constar atividades de bordado, pintura, piano, culinária e de regimento das criadas, além do ensino dos comportamentos socialmente adequados e “agradáveis para os seus maridos” (LOURO, 2007, p.49). Dessa forma, havia uma ordem social que pregava que as “mulheres deveriam ser mais educadas que instruídas” (LOURO, 2004, p. 446). Portanto, “as marcas da escolarização se inscreviam, assim, nos corpos dos sujeitos”, cada qual com seu “destino” de aprendizagem (LOURO, 2007, p.62). Outro aspecto desigual encontrado nesse primeiro movimento escolar era a diferenciação por classe social, etnia e religião. As meninas pobres desde cedo tinham como direcionamento as atividades domésticas, trabalho na roça e os cuidados dos membros mais novos da família. Dessa forma, não havia preocupação para a alfabetização dessas crianças. Também às margens da elite brasileira, crianças negras e indígenas permaneciam sem espaço dentro da escola pública (FREIRE, 2012; LOURO, 2004). No caso das/os negras/os, a escravização significava a absoluta negação de direitos e, um desses, era o acesso a qualquer forma de escolarização. No final do século XIX, eventualmente apareciam algumas iniciativas de cunho filantrópico que propunham a participação de crianças negras no processo de escolarização. No mesmo sentido acontecia com as/os indígenas, excluídas/os das escolas, mas vítimas de epistemicídio por ações religiosas que violentavam seus territórios (LOURO, 2004).

Em relação às primeiras escolas públicas brasileiras, fundadas no começo do século XIX, tiveram inicialmente apenas a nomeação de homens para ocupar o corpo docente e, dessa forma, só havia alunos (HAHNER, 2011). Com a precariedade do ensino e a pressão feita pela sociedade para a formação de professores, entre os anos de 1830 e 1840 surgiram as escolas normais, espaço destinado à formação dos professores, também conhecido como magistério (FREIRE, 2012; ROSEMBERG,

2013). A priori, esse espaço foi renegado para as mulheres, mas com a entrada das meninas na escola e a regra instituída de que a professora deveria ser do sexo correspondente, houve a necessidade de inserção feminina nas escolas normais. No entanto, quando puderam se inserir, as aulas eram também realizadas em períodos distintos e, em alguns casos, até em prédios diferentes, para que não houvesse convívio entre os sexos, visto que não era recomendado pela Igreja Católica e pela concepção positivista, emergida no país no século XIX, que meninas e meninos frequentassem um mesmo espaço público escolar (ROSEMBERG, 2013).

As escolas normais se apresentaram como opção restrita para que elas prosseguissem estudando além do primário. Restrita visto que essa opção não viabilizava o acesso ao ensino superior e, portanto, se apresentava como a última fase escolar (FREIRE, 2012; BELTRÃO; ALVES, 2009; DERMATINI; ANTUNES, 1993). No período imperial, o ensino secundário era propedêutico, ou seja, tinha vistas ao ensino superior que ainda não era permitido o ingresso das mulheres. Assim, enquanto os homens iam para o ensino secundário e se preparavam para o ingresso nas faculdades, as mulheres se direcionavam para as escolas normais (DERMATINI; ANTUNES, 1993). Dessa forma, como evidenciam Beltrão e Alves (2009, p.128), “a tônica permanecia na agulha, não na caneta”. Com base nesse apanhado histórico, discutir sobre o magistério não diz respeito somente à profissão docente, mas também sobre a instrução feminina, as limitações dentro do processo educacional e os reflexos de gênero que impossibilitaram por décadas o acesso a outras formas de ensino. Sendo assim, a importância que será dada ao magistério nas próximas linhas é referente à contextualização do que era permitido às mulheres e as estratégias de resistência encontradas dentro da profissão. É importante especificar também que o acesso ao âmbito escolar tinha suas práticas direcionadas para a elite, assim, não havia a facilidade no acesso educacional para aquelas que se encontravam às margens sociais e, portanto, as docentes se encontravam dentro da elite (FREIRE, 2012; SANTOS, 2007).

A inserção das mulheres na profissão do magistério não ocorreu sem disputas no âmbito social, visto que havia um pressuposto naturalista, fundamentado na suposta racionalidade científica, que sustentava as diferenças entre os sexos. Somado a isso, havia o discurso de um déficit natural das mulheres em que a sociedade deslegitimava

a capacidade profissional delas. Porém, uma outra parte da sociedade defendia o magistério como uma extensão da função maternal e, portanto, a mulher não fugiria da sua atribuição tida como natural (FREIRE, 2012). A partir disso, dois aspectos são relevantes para compreender que, apesar desse marco de uma maior inserção feminina no magistério, as mulheres permaneciam em uma perspectiva de marginalidade intelectual e social. O primeiro diz respeito ao fato de que a docência para as mulheres significava e reforçava os estereótipos circundantes a maternidade. O outro é referente ao âmbito econômico, que considerando a suposta inferioridade feminina justificavam-se menores salários para as mulheres. Empregava-se mais e pagava-se menos (HAHNER, 2011). Portanto, apesar do avanço, da possibilidade de inserção da mulher no mercado de trabalho, permanecia e eram reforçados estereótipos e a instituição de lugares com base no gênero.

A profissão, antes composta majoritariamente por homens, teve o seu cenário modificado nas décadas finais do século XIX, passando a ter uma prevalência de mulheres como docentes. É possível visualizar que as sociedades marcadas pelo mundo ocidental, em específico aqui a brasileira, vivenciaram essa transmutação no magistério (BELTRÃO; ALVES, 2009; LOURO, 2004; DERMATINI; ANTUNES, 1993). A evasão masculina da profissão da magistratura tem decorrência do fato dos homens possuírem maiores opções de profissões e acesso ao ensino superior, bem como melhores oportunidades de trabalho em termos econômicos (BELTRÃO; ALVES, 2009). Ao longo dos anos, como consequência da evasão masculina no magistério, as escolas normais se transformaram em escola de mulheres. Com isso, a profissão começou a ser vista como vocação para esse gênero, sendo essa concepção internalizada pelas próprias professoras. No entanto, para desviar de uma lógica passiva de aceitação, a centralização da mulher no magistério e o interesse pelas escolas normais também ocorreram por se apresentarem como uma das primeiras vias do trabalho feminino fora de casa. Essa profissão representava um passo importante para o acesso ao mercado de trabalho, mesmo que auxiliasse a difundir a ideia de que a mulher possuía mais sentimentos, o que as posicionavam em um campo marginalizado na Ciência (SANTOS, 2007).

Em decorrência do afastamento dos homens no magistério e o fato das aulas serem dadas ao seu respectivo sexo, algumas turmas do ensino primário foram

canceladas. Em conjunto com isso, a expansão da educação gerou despesas que dificultou manter o ensino primário separado por sexo, e, assim, começava a se inserir a discussão de classes mistas para crianças menores, porém em específico para aquelas que não pertencessem à elite (HAHNER, 2011). No entanto, precisou de estratégias que ressignificassem a profissão para minimizar as polêmicas em torno de sua feminização. Assim, o magistério passou a ser “representado de um modo novo na medida em que se feminiza e para que possa, de fato, se feminizar” (LOURO, 2003, p.95). Para melhor compreender as escolas mistas e as mudanças ocorridas no magistério, têm-se como relevante a reforma Leôncio de Carvalho, de 1879. Essa reforma possibilitou a criação de escolas mistas; o estabelecimento para criar mais escolas normais, que foram denominadas de escolas normais da Corte; e priorizou a contratação de professoras para ministrarem aulas mistas. Em específico a essa última, permanecia a defesa acerca da concepção naturalizante da mulher como educadora e maternal (HAHNER, 2011). Baseada no positivismo, a sociedade dos anos de 1870 estava marcada pela concepção de progresso e patriotismo, buscando a modernização, o ideal familiar e a formação dos jovens cidadãos (HAHNER, 2011; LOURO, 2007). A mulher, então, tinha como função social ser “educadora dos filhos ou, na linguagem republicana, [...] formadora dos futuros cidadãos” (LOURO, 2004, p.447). Sendo assim, elas foram responsabilizadas pelo “[...] desenvolvimento moral de seus filhos e a formação de bons cidadãos para a Nação” (HAHNER, 2011, p.468). Através dessa consideração, a inserção das mulheres na educação primária, que tem como alvo as crianças, foi justificada por serem compreendidas como “mães espirituais” (LOURO, 2007). Nesse cenário, a religiosidade se faz presente através de novas vicissitudes, não tão expressas como nos séculos passados, mas permanece apontando para a entrega e doação da mulher. Esse ideário também é fortalecido pela Psicologia, ainda no berçário, apresentando em suas teorias que “[...] a privacidade familiar e o amor materno são indispensáveis ao desenvolvimento físico e emocional das crianças” (LOURO, 2007, p.96)”. Em conjunto com as teorias pedagógicas, aponta também para o “amor como parte do "ambiente facilitador" da aprendizagem” (LOURO, 2007, p.98)

Havia delimitações atribuídas ao magistério para as mulheres, regras instituídas frente a participação delas, que de longe as mesmas já deveriam apresentar

“reconhecida honestidade” (BRASIL, 1827). Era prioridade máxima salvaguardar a feminilidade, a vida familiar, bem como as atribuições domésticas e maternas. Em prol da proteção familiar, havia discursos que traziam o magistério como uma ocupação transitória para viúvas e moças solteiras. Para essas últimas, quando acontecesse o matrimônio, não podiam mais exercer a função docente. No entanto, havia também defensoras/es que apresentavam que poderiam conciliar a vida familiar com as atividades de professora. Esse mesmo direcionamento, no entanto, apontava para o salário inferior das mulheres, tendo em vista que seria apenas uma renda extra para o sustento da casa, pois o provedor principal deveria ser o homem (FREIRE, 2012). Como aponta Santos (2007), havia uma vigilância intensa acerca da conduta moral, social e religiosa das professoras, o que não ocorria na mesma medida aos professores, sendo as queixas destinadas a eles em suma no aspecto profissional. Para as mulheres, “a competência e compromisso com o lecionar eram simplesmente desconsiderados se a conduta na vida íntima era considerada inapropriada” (SANTOS, p.600, 2007). Essa diferenciação nas normas estava relacionada “por serem consideradas moralmente inferiores aos homens, pesava na vida das professoras uma vigilância e controle muito maiores” (SANTOS, 2007, p.601). Com isto, é possível visualizar a realidade binária em que essas profissionais foram acolhidas no âmbito do ensino primário, marcado pela polarização de categorias relacionados com o ser feminino e masculino: sujeito/objeto, cultura/natureza, razão/emoção. E, com base nessa mesma concepção, era defendida a educação diferenciada. Por isso, os espaços científicos e de produção de conhecimento – como níveis mais elevados de instrução - nunca eram considerados como propícios para as mulheres, já que havia instituído um papel social associado ao matrimônio e à maternidade. Essa visão prevaleceu como hegemônica até o início do século XX (SANTOS, 2007).

Dessa forma, compreendemos a pertinência acerca da discussão realizada por Eleta Freire (2012, p.44) ao se questionar em que medida os significados construídos em torno da participação das mulheres no magistério [...] poderiam ser compreendidos a partir de uma imersão nos elementos da cultura inscritos na trajetória das mulheres na profissão docente?”. A autora acrescenta que a cultura é uma “[...] construção histórica atravessada por relações sociais de poder, razão pela qual se configura como território de lutas, disputas e conquistas”. A partir de uma análise dessa inserção das

mulheres na docência, é possível observar as condições assimétricas associadas ao gênero, que apresentam as marcas hegemônicas presentes na cultura que fortaleceram, justificaram e favoreceram o homem no âmbito educacional. Portanto, é pertinente compreender que “[...] a cultura está diretamente implicada na construção das representações de gênero dos sujeitos e influencia sobremaneira a atuação dos homens e de mulheres nos seus vários espaços de ação, a exemplo do que podemos observar em relação ao magistério” (FREIRE, 2012, p.60). Em alusão ao posicionamento de Paulo Freire (1997) quando se refere sobre as implicações políticas da professora ser chamada de tia, percebe-se que associar a professora à maternidade é uma artimanha ideológica que sustenta o sistema patriarcal. São instituídos lugares através da sutil imposição de relação de parentesco, atribuindo características estereotipadas do “ser mulher” e das suas obrigações frente a sociedade, quando na verdade “[...] o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais” (FREIRE, 1997, p.18).

Retornando à reforma de Leôncio de Carvalho para abarcar suas outras vicissitudes, o currículo escolar permanecia instituído de maneira distinta conforme o gênero. Em específico, os meninos tinham noções de economia social e prática manual de ofícios e as meninas trabalhos de agulha, noções de economia doméstica e costura simples. A reforma também apresentava o facultação do acesso ao ensino superior para as mulheres (BRASIL, 1879). Até então, elas eram preteridas aos níveis mais elevados de instrução, sendo pertinente evidenciar que o primeiro curso superior foi instituído em 1808, mas acessível apenas aos homens (BELTRÃO; ALVES, 2009). O decreto imperial de 1881 também facultou “a inscrição [...] aos indivíduos do sexo feminino, para os quaes haverá nas aulas logares separados” (BRASIL, 1881). No entanto, em ambos os casos é notório que não havia brechas para superar os obstáculos referentes as desigualdades nos níveis de instrução anterior, visto que as mulheres iam para as escolas normais e os homens para o ensino secundário. Este primeiro, por sua vez, não preparava as mesmas para ingressarem na faculdade (BELTRÃO; ALVES, 2009). No caso do secundário, no século XIX, era preparatório para o ensino superior. A classe dominante pressionava para seus filhos serem da “intelectualidade brasileira” (RIBEIRO, 1993).

Conforme apresenta Rosemberg (2013), o primeiro diploma do ensino superior entregue a uma mulher brasileira foi em 1882, para Maria Augusta Generosa Estrela, que se graduou nos Estados Unidos. Em 1887, o Brasil teve a primeira graduada em medicina, Rita Lobato, uma mulher branca. Apenas em 1926 uma mulher negra conseguiu o diploma no país, Maria Rita de Andrade, graduada em direito. Esses dados fornecem apenas uma singela face da história, mas demonstram, em contrapartida, que o contexto educacional não se encontra apenas marcado pela colonialidade de gênero, estando alicerçado em outras colonialidades e por marcadores sociais que também instituem lugares e obstáculos frente ao processo de escolarização. Apesar de alguns acessos conquistados, o percurso educacional feminino durante o período colonial, imperial e Primeira República, permaneceu sustentado na lógica binária. O homem continuava sendo o ser “inteligível”; a mulher branca com seu “destino” de aprendizagem para o bem da nação, para o marido e para o lar; e a mulher negra às margens desse cenário educacional.

No caso da população marginalizada, é válido pontuar que havia o acesso ao ensino elementar, o nível primário, mesmo que para uma pequena parcela. No entanto, a educação secundária e o ensino superior não tinha como prioridade ser ofertada aos sujeitos que não fossem pertencentes à elite. O que se consta é a existência de representações negativas em detrimento da cultura e presença negra no ambiente escolar. Apesar de movimentos de expansão no ensino, principalmente na década de 1940, bem como do direito de todas/os se inserirem no contexto educacional, tratava-se de um ambiente que hostilizava os sujeitos que divergissem da norma. No caso da população negra, havia o direito ao acesso, mas, em contrapartida, o espaço não podia ser usufruído da mesma forma que os outros sujeitos (ALMEIDA; ALVES, 2011). Percebe-se, dessa forma, a separação do espaço e a desigualdade da sua ocupação, resultado de uma divisão racial e social do espaço (CARNEIRO, 2011). Essa concepção não pode ser desvinculada da perspectiva eugenista e higienista fortemente estruturada na sociedade brasileira durante o século XX (WERNECK, 2004). Após o fim do regime escravista, a sociedade brasileira tinha a branquitude como elemento que deveria ser constituinte dos sujeitos. Nesse período, ocorreu a vinda massiva de europeias/as com demanda não apenas de mão de obra, mas como estratégia para embranquecer o país. A população negra era vista como indesejável por se caracterizar

como uma ameaça à proposta de branqueamento do país, sendo vista como um impedimento para a modernização da sociedade (WERNECK, 2004). O que se pode notar é que a escola pública se constituía como um instrumento de discriminação racial, fortemente alicerçada pela cultura e pelos padrões dominantes (ALMEIDA, 2011).

Em 1942, pelo Decreto-lei n. 4.244 (Lei Orgânica do Ensino Secundário), a reforma de Capanema introduz à educação um caráter patriótico e nacionalista, de cunho nazi-fascista. O ensino secundário passou a ser organizado em duas etapas: primeiro o ginásial (quatro anos de duração) e depois o clássico ou científico (três anos de duração). O decreto aponta para a distinção do ensino secundário para as mulheres, ao considerar que deve-se considerar “[...] a natureza da personalidade feminina e a missão de mulher dentro do lar” e, portanto “[...] decorrerão naturalmente dessa diferenciação uma diversa orientação dos programas e a separação das classes, sempre que na mesma escola secundária houver alunos dos dois sexos”. Contudo, acrescenta que “[...] sob o ponto de vista do valor da preparação intelectual, o ensino secundário feminino permanecerá identificado com o ensino secundário masculino” (BRASIL, 1942). Apenas em 1971 as mulheres conseguiram ultrapassar as últimas barreiras legais dentro do âmbito educacional, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A lei foi responsável por atribuir equivalência entre os cursos secundários. Rosemberg (2013) pontua a pertinência dessa Lei no sentido da sua indistinção em relação ao curso normal secundário, não sendo mais tratado apenas como um curso profissionalizante, visto que se tornou uma via para o acesso ao ensino superior. Antes, as normalistas não podiam se inserir no ensino superior tendo em vista que não era preparatório para o ingresso nas faculdades.

A partir dessa contextualização - considerada breve por não ser possível abarcar todos os movimentos desde o período colonial-, o acesso mais intenso visto nas últimas quatro décadas não garantiu igualdade de oportunidades para as mulheres em termos geracionais. Como citado no início dessa escrita, Aurora, minha avó (pouco alfabetizada), vivenciou uma realidade distinta de suas filhas (todas egressas do magistério), assim como eu vivencio uma realidade diferente de ambas as gerações. As marcas da colonialidade de gênero foram vivenciadas de maneiras distintas por elas, mas sempre posicionando-as em lugares específicos. No período de estudos das

minhas tias e mãe, na década de 1970, é possível visualizar que começaram a surgir denúncias acerca da segregação sexual informal dentro das escolas mistas nas matérias de exatas e de humanas. As jovens se direcionavam para a área de humanas, tais como letras, literatura e magistério. Essas escolhas, por vezes, eram realizadas já desde a infância. Tal situação pode se encontrar interligada também ao fato de que nos anos iniciais da instrução pública feminina as disciplinas associadas como de exatas eram relegadas a elas (ROSEMBERG, 2011). Assim como a naturalização do magistério como prática feminina e a sua precariedade salarial, as mulheres se direcionavam – considerando inúmeros fatores – para as profissões mais desvalorizadas dentro do mercado de trabalho. Essa observação em sentido algum busca inferiorizar essas profissões, mas serve para refletirmos sobre esses lugares naturalizados como de ocupação feminina. Em outro sentido, a inserção das mulheres dentro das Ciências Humanas foi essencial para o desenvolvimento do campo de estudos e pesquisas sobre a mulher, em meados de 1970, com fortes marcas da presença do feminismo. Essa dialogicidade constitui uma importante aliança para as reivindicações contemporâneas referentes à educação das mulheres. Nas últimas décadas não se pode desconsiderar o papel do feminismo dentro do contexto educacional, mesmo que em seus anos iniciais no país não tenha tido o aprofundamento na educação das mulheres (ROSEMBERG, 2011).

4.4. A escolarização das mulheres negras

Apesar de ser notória uma maior participação das/os negras/os no ensino público a partir da década de 1960, Mariléia Cruz (2005) realiza uma crítica à desconsideração das/os historiadoras/es em relação a educação dessa população, pois não são apresentados na história os movimentos de resistência, a intervenção das/os negras/os durante a República, as escolas e impensas sob o domínio negro. Como reforça Cruz (2005, p.27), “embora não de forma massiva, camadas populacionais negras atingiram níveis de instrução quando criavam suas próprias escolas; recebiam instrução de pessoas escolarizadas; ou adentravam a rede pública, os asilos de órfãos e escolas particulares”. A autora problematiza a concepção generalista de educação, apresentado sua estruturação hegemônica. Com isso, objetiva pensar em termos de

experiências educativas, não apenas escolares. A partir dessa concepção é possível abarcar os ensinamentos e os conhecimentos advindos e transmitidos por negras/os e indígenas. Trata-se de narrativas imprescindíveis e contra hegemônicas que atribuem outra conotação às vivências da população marginalizada (CRUZ, 2005). No entanto, sua extensão não cabe aos espaços dessa dissertação, visto que esse espaço tem como intuito demonstrar a segregação existente dentro da educação “hegemônica”, já que ela instituiu e continua solidificando os lugares e, conseqüentemente, o silenciamento às outras formas de práticas educativas.

A não realização de um enfoque na condição de escolarização da mulher negra nos séculos passados nessa escrita é decorrente da escassez de possibilidades e direitos legais no nível educacional para estas. Não diz respeito ao fato de não existirem mulheres negras alfabetizadas, visto que havia movimentos de resistência e práticas isoladas de alfabetização para a população negra, mas, sim, em termos de garantias oferecidas pelo Estado (ALMEIDA, 2011). Para discutir sobre a educação das mulheres negras, deve-se considerar o posicionamento de Luiza Bairros (1995) ao trazer que o ponto inicial para a discussão sobre elas não devem ser as questões de gênero/sexismo, haja vista que, segundo a autora, uma abrangência maior da temática teria como via principal a discussão sobre o racismo, pois, a partir disso, outras questões são englobadas. Assim, a colonialidade de gênero não é suficiente para compreender as segregações sofridas pelas mulheres negras. Jurema Werneck (2013) considera que é a partir da segregação instituída pelo racismo que há a possibilidade de compreender a estruturação de outras hierarquias, como pode ser visto nos “diferentes papéis e identidades de gênero” em decorrência dos patamares superiores estabelecidos aos homens heterossexuais em conjunto com os “diferentes pólos acima e abaixo da linha de cor” (WERNECK, 2013, p.12). Segundo a autora, esses patamares fazem com que a população negra esteja às margens do campo simbólico e do mundo material, e, por conseguinte, do que diz respeito às questões sociais e políticas. O racismo patriarcal origina novas hierarquias e ao mesmo tempo dá sustentação a outras já existentes. A sistematização do racismo patriarcal heteronormativo tem como objetivo privilegiar os interesses dos sujeitos brancos a partir de um discurso que inferioriza os sujeitos negros, servido como base para subalternar o direito e a democracia. Dessa forma, como aponta a autora, há de se

considerar o racismo institucional e a sua efetiva atuação dentro das ações e políticas institucionais, que posicionam os sujeitos vítimas da desigualdade racial em situações de vulnerabilidades (WERNECK, 2013).

Nesse sentido, o contexto educacional para as mulheres negras tem marcas e interferências que são consequências tanto da ausência quanto da presença de políticas públicas, pois há uma indiferença e velamento do racismo institucional. Isso quer dizer, por exemplo, que ao surgir em meados de 1960 mais vagas educacionais, esse fato por si só não se tornou viável devido a necessidade de garantia de outras políticas ou direitos, pois, como apresenta Almeida e Alves (2011), dentro da escola brasileira era possível visualizar as marcas coloniais e os resquícios da escravidão. As autoras constataam essas marcas em uma pesquisa realizada com mulheres negras nascidas na primeira metade do século XX, que traziam em suas falas suas vivências das “heranças escravistas” e dos traços “identificados como práticas remanescentes do período escravista” (ALMEIDA; ALVES, 2011, p.90). Algumas foram levadas para morar em casas de “família” com a premissa de que seriam “filhas de criação”, mas acabavam sendo postas em práticas de exploração e com restrição aos mesmos direitos que os outros sujeitos da casa, dentre eles a inserção na educação. Nesse ínterim, o que Almeida e Alves (2011) querem apontar é que muitas se inseriram tardiamente na escola ou as que se inseriram tiveram empecilhos sociais para darem continuidade aos estudos. Por esses motivos, o espaço escolar foi muitas vezes visto como não sendo de direito para essas mulheres.

As narrativas das mulheres dentro da pesquisa mostram o espaçamento entre a data de nascimento com o ano de conclusão do primário, sendo um indicativo dos obstáculos enfrentados tanto para se matricularem nas escolas quanto para finalizarem os estudos. Para as cinco mulheres que fizeram parte da pesquisa, um dos fatores predominantes para as dificuldades que tiveram no percurso escolar se deu pela negação simbólica do espaço, tanto da ausência de representatividade da sua cultura quanto da exaltação dos brancos e seu fenótipo. A escritora brasileira Carolina Maria de Jesus tem narrativas pertinentes e que denotam a desvalorização da/o negra/o em termos intelectuais em detrimento da superioridade da/o branca/o, assim, por vezes

“[...] ficava duvidando das [...] possibilidades porque os doutores de Coimbra diziam que os negros não tinha capacidade”⁷ (JESUS, 2014, p.47).

O espaço escolar se apresentava como um reforçamento do discurso de embranquecimento, que reforçava a valorização das/os brancas/os. Essa impregnação do discurso hegemônico foi vivenciada por Lélia Gonzalez, que apresentou a sua experiência no contexto escolar e a influência que o discurso pedagógico brasileiro teve em sua vida, fazendo-a rejeitar sua condição de negra a partir de um discurso de embranquecimento reproduzido até sua graduação, ressaltando que se considerava como “[...] uma pessoa de cuja já perfeitamente embranquecida dentro do sistema” (GONZALEZ, 1994, p. 383). Outro fator importante para se compreender a não continuidade nos estudos das meninas negras é referente ao ensino secundário não ser obrigatório após a conclusão do primário e o seu caráter elitista. O ensino secundário foi concebido com direito para as classes populares na Lei nº 5.692/71. Assim, até esse período a entrada no nível secundário acontecia através de uma seleção marcadamente ideológica, patriarcal e classista. Portanto, muitas mulheres negras só retornaram a concluir esse nível de ensino após uma elevada distância da etapa anterior (ALMEIDA; ALVES, 2011).

Por fim, constata-se que apesar dos avanços em diferentes momentos da educação feminina, eles não surgiram sem consequências dos atrasos anteriores, que permanecem reverberando na atualidade. Como apresentam Beltrão e Alves (2009, p.126), o “hiato de gênero” no contexto educacional, que aponta as desigualdades das mulheres, durou quase 450 anos, sendo revertido apenas nas últimas décadas. No entanto, é preciso estarmos atentas/os visto que essa reversão não alcançou níveis tão elevados em outros campos também consequentes dessa desigualdade, como no mercado de trabalho. Assim, é necessário se debruçar sob outras instâncias que também são marcadas pelas desigualdades de gênero e por outros vetores de poder – raça, classe, região, dentre outros –, sustentados através dos binarismos modernos para, com isso, superarmos os sucessivos processos de recolonização.

⁷ A ortografia da frase é correspondente à escrita de Carolina Maria de Jesus, assim, prezou-se por transcrevê-la sem alterações considerando o poder de resistência de suas palavras (2014).

5. MULHER IDOSA E EDUCAÇÃO: ESPAÇOS, PEDAGOGIAS E RESISTÊNCIAS TECIDAS NO CAMPO SOCIAL

“A educação que chega pro senhor é a sua, da sua gente, e é pros usos do seu mundo. Agora, a minha educação é a sua. Ela tem o saber da sua gente, e ela serve pra que mundo?” (Carlos Brandão, 2017, p. 383)

“[...] “Omama [...] ensinou-nos o modo de construir nossas casas e de cortar os nossos cabelos. [...] Transmitiu-nos todas as palavras de nosso saber. Já os brancos têm escolas para isso. O que eles chamam de educação, para nós são as palavras de Omama e dos Xapiri” (Davi KOPENAWA, 2015, p.391).

Essa escrita traceja, em síntese, pela educação de mulheres idosas em territórios não convencionais. Como prefiro me aventurar pelas paisagens das rotas alternativas ao invés de ir por estradas habituais, permitam-me que eu mostre algumas paisagens da minha vida que me levaram ao destino desejado – e ao mesmo tempo inesperado. Envelhecimento e educação estão em meu âmago, mas não por acaso. Eu sempre acreditei que a minha afeição por idosas surgiu fortuita, ledô engano da minha parte que só se remediou quando eu revisitei despreziosamente onde meus pés pisaram e me reencontrei com as anciãs mais amadas da minha vida: Aurora, minha avó; Edna, minha tia avó e Betinha, minha tia-bisavó. Os *queimados*, lugar a qual pertença, é um lar que tem vários lares dentro dele e todos estão dentro de mim. Lá estão as casas dessas idosas. Minha infância foi marcada por essas mulheres e, ao reencontrá-las em mim, eu vejo seus "envelhecimentos" - um neologismo proposital que demonstra a escassez da pluralidade nesse processo. Quando eu nasci, elas já eram idosas. Elas me auxiliaram a cultivar *minha alma*. Em seus lares, me deparei com ensinamentos que não pude compreender naquela época, mas que ficaram guardados em minha memória até quando precisei de refúgio. Elas “não sabiam que eram a chuva perfeita, longa e profunda, pela qual uma criança em processo de ressecamento anseia”.⁸ No pedaço de terra compartilhado por essas mulheres, eu me sentia a pessoa mais importante do universo por sempre encontrá-las vestindo os seus melhores sorrisos para mim – do meu ponto de vista, era impossível existir mais belos que aqueles. O envelhecimento, para mim, foi se constituindo como afetivo por ser

⁸ Citação do livro de Clarissa Pinkola Estés (2007), intitulado como “A ciranda das mulheres sábias: ser jovem enquanto velha, velha enquanto jovem”.

rodeado por essas mulheres. Sentindo meu envelhecimento e o delas em nossas respectivas gerações, com alguns longos anos de diferença. O compartilhamento desse processo com essas mulheres me mostrou que esse processo se trata de um "envelhecer" - sendo - constante em um íntimo e profundo processo ao longo da vida, subjetivo, lento e plural. A minha pesquisa, portanto, surgiu do meu espaço mais desmedido, em que reinam os sentimentos e afetos por essas mulheres idosas que vivem em mim.

A educação também não se desviou desse afeto. Várias vias me levaram até ela mas por um descuido eu esqueci quem mais plantou as suas sementinhas e teve o cuidado de regá-las sempre que possível, em cada narrativa de devoção e afeto sobre esse processo e à sua docência, em longas horas de conversa em um banquinho de madeira sem encosto, visivelmente desconfortável, mas que comportava todo amor que se pudesse imaginar e, assim, se transformava em um lugar de aconchego. Permitam-me apresentar mais detalhadamente uma das minhas anciãs acima e mostrar como eu passei a amar a educação: Edna, mas para quem deseja ser cativada por ela, podem chamá-la de tia Dinha. Quando penso nessa mulher rapidamente sou conectada à sentimentos afáveis que nutrem meu ser de uma energia muito prazerosa. Sinto vontade de sorrir. *Os queimados*, onde está a sua residência, é meu lugar de amor que me permitiu a infância mais feliz que eu poderia ter. Se é que existem, raras são as vezes que me desloco para esse período da minha vida e não a encontro por lá, até porque são contáveis os dias em que ela se ausentou do seu lar, como tão orgulhosamente conta a quem se torna destinatária de suas narrativas. Tia Dinha me ensinou o caminho das memórias e esse, para quem se permite se aventurar por ele, é um que não há regresso porque ele tem tantas curvas e estradas que formam labirintos que nunca se consegue chegar ao fim ou retornar.

Entre uma de suas constantes viagens pelas suas memórias, Tia Dinha me narrou que aos quinze anos foi estudar em um colégio de freira na capital alagoana. Seus olhos ficaram encharcados de lágrimas ao longo dos oito dias que ali ficou, quando decidiu regressar. Ela costuma dizer que “fugiu”, pois saiu apenas para passar o final de semana em seu lar e não voltou mais. Aos olhos de quem está fora, talvez veja como uma oportunidade que titia perdeu em aprofundar seus estudos em um colégio com uma educação “excelente”, mas seu coração não sentiu o mesmo. Sua

liberdade rural foi aprisionada. Ali, seus pés foram arrancados de onde se encontravam suas raízes, do lugar em que ela se sentia pertencente, do cheiro das rosas, dos pés sujos de terra, da vista das estrelas, do rio lindoinha e de tudo que significava lar para ela. Essa sua fuga não foi um abandono aos estudos, mas sim um adeus para aquela educação que a afastava disso tudo. Resistiu a tentativa de lhe cortarem a raiz e voltou a estudar no lugar que nunca quis ter saído, com as suas pessoas do coração ao seu redor, aprendendo juntas e fortalecendo a educação no e do sítio. Ela deixou de aprender outras coisas, mas não quis perder seu sentido e existência onde sentiu que não lhe cabia. Seu estudo passou a ser com professoras particulares que pisaram no mesmo chão que o seu e ensinavam no povoado o qual *os queimados* é pertencente, em uma turma com outras/os alunas/os do sítio. Ainda não havia iniciativas de instrução pública nesse povoado na época. Coursou apenas até o terceiro ano primário. Quando terminou, já havia um *grupinho* público nos *seus queimados*. Com os olhos transbordantes de emoção, ela sempre narra o quanto desejou se tornar professora e ensinar em *seus queimados*. Para lecionar ali era preciso fazer uma prova de admissão, mas contou que ficou tão nervosa, com as mãos trêmulas, sem lembrar do próprio nome, que não conseguiu responder algumas questões. Em desespero, ela chegou ao inspetor e avisou que apesar de não ter conseguido terminar a prova, não seria esta que limitaria o seu conhecimento, pois ela sentia que tinha potencial para ensinar. Seu desejo e amor por ensinar era tão nítido que tocou o inspetor. E, assim, se tornou professora do seu lugar de amor. Por sua experiência, entendeu que prova não media o conhecimento de suas alunas e entendia as crianças que tremiam quando se deparava com uma, isso a fez não ser tão adepta desse instrumento avaliativo.

Para quem viveu as lágrimas de um ensino distante da realidade, penso que tentou aproximar as suas alunas o quanto foi possível de sentir que o chão que pisa é o mesmo que fortalece e que produz conhecimentos, que só eram e permanecem sendo cultivados por lá, em uma perspectiva bem singular. No *grupinho*, tia Dinha ficou durante 20 anos, apenas se despendido desse lugar em consequência de um derrame que teve aos 37 anos. Mas isso não significou o fim da transmissão de seus saberes. Ensinou tudo que podia ensinar, foi uma professora de tudo e, sobretudo, da vida. Não ensinou só letras e a leitura das palavras que se formavam com elas, ensinou crochê que vestiu tantos bebês, broas e balas de café que adoçaram e se tornaram fonte de

renda de tantas vidas, e, sobretudo, ensinou resistência. Resistiu às formas brutais das tentativas de tirarem seus saberes, de lhe apresentarem a *ignorância do ser* que muitos nutrem em terras distantes de seu território por acharem que apenas o que tem por lá é importante. Uma vez, quando me narrou sobre uma prima distante que estudou até a graduação e permaneceu na capital, tia Dinha me questionou sobre o que adianta estudar tanto, mas não ter educação ao tratar as outras pessoas, principalmente por aquelas que acha que não está no mesmo nível que o seu de conhecimentos. De que adianta ter essa tal de educação superior se critica o *modo de ser* da outra pessoa apenas por ela ter desejado seguir outro caminho educacional ou até mesmo por que não teve as mesmas oportunidades? O sítio nunca foi um lugar de passar férias e voltar de *mãos vazias*, quem fez somente isso nunca compreendeu o real sentido do rural e dos conhecimentos que ali são cultivados.

Não acompanhei a fase de sala de aula da tia Dinha, mas posso garantir que seus conhecimentos continuaram sendo ensinados na ausência desse espaço físico. A maior paixão da sua vida foi ensinar, não à toa que aprendi tanto com essa mulher, conhecimentos dos mais diversos e, principalmente, sobre viver em seu sentido mais literal. Quando me narrou sobre o quanto amava ensinar a primeira coisa dita nem foi a alfabetização, mas o crochê. Quantos ensinamentos devem ter circulado nas rodas de tecer que aconteciam na sala de sua casa, trocas de afetos e saberes. A sua missão foi cumprida da forma mais afetuosa e dedicada possível. As entrelinhas da educação nunca lhe escaparam, sempre vista ombro-a-ombro e em sua amplitude de formas e lugares para cultivá-la. Eu pude vivenciar e aprender nesse espaço de amor criado por ela. Minhas tardes das férias sempre foram em sua casa, quando eu descia correndo no embalo da ladeira até chegar à portinha de entrada anunciando quase que sem fôlego que a sobrinha predileta havia chegado – ilusão da minha parte, mas que aquecia meu coração com essa possibilidade. Como boa ouvinte sua, aprendi a sentir as sutilezas da escuta e das repetições, sem pressa e com ânsia de ouvir mais. Hoje sei que não por acaso me tornei psicóloga. Sei que minha formação não começou na graduação - seria ingênua pensar que ali eu me alimentaria de todos os conhecimentos que precisaria para ter mais do que apenas um diploma de psicóloga -, mas sim naquele velho banco rente à mesa da sala da casa de tia Dinha. Ali, em seu banquinho, eu me esparramava durante horas vendo-a tricotar sapatinhos e tricotar suas lembranças. Tricotar com a lã

eu nunca aprendi, nunca me dediquei, mas em contrapartida tricotar memórias se tornou um caminho sem volta para mim. Em tantas tardes de férias e feriados, a tia geralmente me narrava as mesmas histórias, mas contadas com novos ingredientes e com mais amor. Senti que o amor em suas memórias cresceu ao longo dos anos. E que, de fato, sua felicidade foi sendo alimentada por elas. Sentei, senti, observei e escutei. Mas, sobretudo, aprendi.

Ser herdeira de memórias é um dos bens mais preciosos que se pode ganhar. E é nesse momento que eu preciso percorrer ainda mais os caminhos das minhas memórias/histórias, porque sem elas eu correria o risco de me tornar uma *ignorante do ser*, com conhecimentos que não são meus e que não me fazem pertencer; pelo contrário, me levam para longe de tudo que me é afetivo e de tudo que me constitui, me levaria para longe da tia Dinha e dos seus saberes que agora são meus. Eu lavaria meus pés sujos de terra que tanto me contemplam. Como pisar em outros chãos esquecendo daquele que mais me sustentou no mundo? De agora em diante, sinto que não posso guardar apenas em meu coração o que me foi compartilhado, derramarei as sementes dos ensinamentos que foram regados em mim em terras outras, para que sejam semeadas e colhidas por quem se sentir pertencente aos conhecimentos e saberes que vem do afeto, da poeira, do verde e do cheiro das rosas. Principalmente por aqueles que vem da oralidade, que surge do convívio, nas relações de nossas vidas, nas transmissões de saberes e memórias como os nutridos por mim através da minha tia, nas tradições e em tantas práticas cotidianas, como nos sugere Miguel Arroyo (1999) ao apontar para essas sutilezas. Assim, eu desejo trilhar esse caminho compreendendo que as experiências e vivências adquiridas ao longo da vida constituem uma parcela significativa dos processos educativos e formativos das/os sujeitas/os (ARROYO, 1999).

Os caminhos trilhados pelos pés empoeirados de terra da minha tia – e depois pelos meus - me levaram a escrita desse capítulo, em que minha atenção começou a se voltar para o meu entendimento sobre educação e, assim, comecei a enxergar a importância dos demais espaços e processos educativos, bem como as outras vias de compartilhar os saberes. Além disso, a breve análise histórica realizada no capítulo anterior sobre o processo educacional escolar das mulheres apresenta com nitidez que o espaço escolar nem sempre se constituiu como de direito para essas sujeitas e,

quando isso foi possível, outras delimitações permaneceram. No entanto, isso não significa ausência de processos educativos e formativos na vida dessas mulheres e é justamente por esse olhar que se permite compreendê-las como sujeitas de outros espaços educativos/formativos, de outras pedagogias, e outros saberes que germinaram nos itinerários de suas existências, nas tessituras de seus modos de vidas. No momento, enxergar que existem outras vias educativas para essas mulheres que não tiveram o acesso ao ambiente escolar – ou que tiveram por um curto período de tempo - tem a ver com a construção e, sobretudo, com responsabilidade epistemológica desse trabalho, diz respeito a representar existências e saberes plurais que por vezes foram amordaçados. Além de que, busca-se que esse direcionamento contribua para pensar novos espaços de inserção educacional, sem que menospreze os itinerários anteriores.

O fio condutor desse capítulo se desenrola, portanto, tecendo discussões sobre formas e espaços de educação não convencionais como possibilidades educativas e formativas para as mulheres idosas. Trata-se de difundir e fortalecer a existência de um vínculo estreito entre educação e o chão pisado, visualizar outros processos formativos que não aqueles os quais não puderam se inserir, mas à tantos outros que tiveram acesso. Isto é, busca-se aqui pensar em uma concepção de educação tecida nas sutilezas do cotidiano, advindas da cultura, da ética e dos saberes das idosas, atrelada às suas histórias, suas territorialidades, suas marcas geracionais e suas lutas. O intuito é intimidar a história oficial da educação e a sua pedagogia hegemônica (ARROYO, 2014) ao passo que se propõe demonstrar a existência de saberes e espaços não formais e informais da educação tecidos e ocupados por mulheres anciãs no campo social. Sigo pela busca do que bem aponta Miguel Arroyo (2014, p.10), pelas “[...] histórias dos processos formadores em contextos concretos, sociais, econômicos, políticos, culturais” das outras sujeitas. Sendo assim, tem-se aqui a implicação em “recontar a história do pensamento educacional” ao afirmar a existência de outros sujeitos dentro da educação, ao fazer isso, a presença deles irrompem em radicalizar as teorias e práticas educativas. Além disso, ao centrar pela busca de outras pedagogias, pretendo também ser guiada por outras concepções sobre os envelhecimentos para a construção teórica, que rompem abruptamente com as formas hegemônicas de envelhecer, também determinadas pela classe dominante e

ocidental (Simone BEAUVOIR, 2018). Por tanto, me guiarei por saberes que mostrem outros processos de envelhecimentos, para pensar outras pedagogias para mulheres idosas que estão às margens e que, em sua maioria, sempre estiveram. Assim, trata-se de “quebrar a conspiração do silêncio” (BEAUVOIR, 2018, p. 07), aqui em dois sentidos: o esquecimento da mulher idosa e de seus lugares dentro da educação.

As linhas seguintes se ancoram na discussão dos espaços educativos e formativos gestados no campo social, também conhecidas como educação não formal e informal, tendo como intuito pensá-los como meios de pedagogias outras. Para mergulhar mais nesses outros espaços de compartilhamento de saberes, aprendizagens e conhecimentos, apresenta-se como pertinente as suas conceituações. Busca-se, com isso, evidenciar as múltiplas estratégias educativas, bem como os contextos em que acontecem para localizar as sujeitas idosas nesses processos. As definições servem como estratégia didática para facilitar a compreensão acerca das práticas educativas no campo social, não tendo como intuito produzir antagonismos ou sobreposições entre elas (ZUCCHETTI, dinora; MOURA, Eliane; GROppo, Luís, 2016), além de que não há um consenso entre as/os pesquisadoras/es e autoras/es sobre os termos e conceitos que circundam as modalidades de educação (SEVERO, 2015).

O entrelaçamento por essas categorias não se trata, no entanto, de um posicionamento contra a educação formal ou escolar, mas se constitui como uma forma de entender que a escola nem sempre esteve em todas as sociedades, sua história é recente. Em contrapartida, a educação sempre se fez presente em sua pluralidade, mesmo que não vista a priori ou compreendida em sua amplitude (ARROYO, 1990; TRILLA, 2008; GOHN, 2007; SEVERO, 2015). No entanto, como “a educação escolar se sobrepôs a todas as outras formas de educar”, torna-se emergente reafirmar a existência de outras práticas educacionais gestadas no campo social (ZUCCHETTI, Dinora; SANTOS, Karine; LEMES, Marilene, MIRA, Levi; 2018). Assim, a fuga da educação formal, neste momento, é pertinente para demonstrar, através das outras formas educacionais, que as suas práticas não podem permanecer alheias aos saberes, valores, cultura e formação que acontece além do muro escolar, principalmente quando se trata de sujeitos que foram inviabilizados de frequentarem esse ambiente institucionalizado por diferentes consequências sociais. É

necessário que a escola deixe de ser concebida como “única instituição que pode desabrochar potencialidades humanas” em detrimento de uma perspectiva holística acerca educação (Moacir GADOTTI, 2009, p.40). Como bem contemplam Zucchetti et al (2018, p.87), trilhar por esse caminho torna possível visualizar e difundir práticas outras que “são motivadas por dinâmicas que pretendem, de alguma forma, subverter a lógica hegemônica que privilegia determinado modo de produzir intelectualmente em detrimento dos saberes populares”.

Não se trata, no entanto, de criar uma postura dicotômica entre escolar e não escolar, nem tampouco uma desvalorização à escola, mas, sim, de tratá-la apenas como uma das formas de ofertar a educação, sem instituir exclusividade ou centralidade a esse espaço. Ou seja, ao invés de seguir pela via de instituir apenas um lugar como autêntico, busca-se legitimar outros espaços e meios educativos, apresentando alternativas outras que permeiam os campos não formal e informal da educação, sem sobreposições de conhecimentos, reducionismos ou homogeneidades (PADILHA, 2009). Nesse sentido, têm-se em consideração que há uma coexistência de meios educacionais, há uma dinamização de processos educativos que permeiam as/os sujeitas/os sociais, não se trata de processos isolados, nem de espaços e tempos específicos, mas complementares (TRILLA, 2008; SEVERO, 2015; MOURA; ZUCCHETTI, 2010). Essa proposição se justifica pelo que Gadotti (2009, p.22) sinaliza: “Como nos educamos ao longo de toda a vida, não podemos separar um tempo em que nos educamos e um tempo em que não estamos nos educando. Como nos educamos o tempo todo [...] a educação se dá em tempo integral. [...] O tempo de aprender é aqui e agora” e, assim, muito menos é possível conceber um lugar específico para isso.

Nesse processo, destaca-se como relevante as reverberações de José Severo (2015) sobre os espaços educativos e práticas formativas não convencionais na contemporaneidade, apontando para as múltiplas ações educativas que acontecem com diferentes gerações, tempos, territórios e tessituras dos sujeitos que estão situados fora do ambiente escolar. Em termos de definições, o autor discorre sobre essa temática através do termo educação não escolar (ENE) para se referir aos contextos, espaços e âmbitos sociais educativos em que acontecem as práticas, processos e ações educativas, estas caracterizadas através das categorias de educação não formal e

informal. A compreensão de ENE abarca a dinamização da educação, pois pressupõe que o aprendizado ocorre durante toda a vida e, nessa concepção, ampliam-se as formas, temporalidades e espaços onde são compartilhados os ensinamentos, através de “práticas educativas abertas, plurais e contextualizadas, em que a cultura e a experiência vivida pelo sujeito sejam a base para a construção de saberes e atitudes críticas e criativas” (SEVERO, 2015, p.566). Portanto, torna-se imprescindível considerar o contexto dos sujeitos e os aspectos singulares de seus territórios, tecendo articulação de saberes “como instrumento de potencialização de qualidades que lhes permitam maior bem-estar global” (SEVERO, 2015, p. 566).

A concepção de educação não escolar, sob os olhares de Eliana Moura e Dinora Zuchetti (2010), apresenta uma definição mais sucinta ao que diz respeito às ramificações de termos e conceitos utilizados por outras/os autoras/es, apresentando a educação fornecida no campo social como não escolar através de uma perspectiva que já englobam as suas práticas, não formal, informal, etc. sem que haja a necessidade de especificações. Essas autoras procuram, em suas discussões, divulgarem a necessidade de romperem com o incessante debate sobre a nomeação, e, em contrapartida, sugerem “denominar todas as práticas de educação que ocorrem no campo social – além ou aquém da escola – por meio da simples utilização do termo “educação não escolar” para distingui-las daquelas que ocorrem no interior da escola”. De maneira geral, as autoras sinalizam para a proposição da educação não escolar enquanto práticas de educação que ocorrem no campo social, local em que ocorre as práticas e saberes educativos concebidos como marginalizados. As práticas educativas correspondentes ao contexto da ENE podem se constituir através da “educação comunitária, educação social, educação popular e pedagogia social” (ZUCCHETTI et al, 2016, p.3), sendo geralmente desenvolvidas por organizações da sociedade civil. A educação não escolar corresponde a “um campo educacional próprio, com intencionalidade, caráter não obrigatório, mistura de idades, flexibilidade de tempos e espaços”, além disso, “são orientadas para as necessidades dos grupos envolvidos, não apresentando hierarquização, não visando à certificação e acontecendo por meio de metodologias variadas” (ZUCCHETTI et al, 2016, p.3).

As práticas de difusão e compartilhamento de conhecimentos nesses espaços são tecidas em organizações sociais, em coletivos, nos movimentos sociais,

movimentos das/os aposentadas/os, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais, em associações civis, em organizações não governamentais, nos conselhos representantes da sociedade civil, etc. (GADOTTI, 2005; GOHN, 2009). Em específico para o público longo, tanto os espaços quanto as práticas não escolares possuem intenções e objetivos diversos conforme os interesses educacionais dessas/es sujeitas/os. Em uma perspectiva mais informal, ocorrem a partir do contato familiar, das trocas intergeracionais, dos grupos geracionais que se constituem “como espaços de ensino e de aprendizagem nos cotidianos da própria vida”. Em uma caracterização não formal, têm-se as Universidades abertas para a terceira idade, grupos de convivência, Educação de Jovens e Adultos e tantos outros (DOLL, RAMOS, BUAES). No entanto, apesar da pluralidade de formas não convencionais de educação tecidas no campo social, Debert (2013) sinaliza algumas precauções, principalmente no aspecto em que alguns desses espaços ainda se encontram embasados, em que ainda possuem vieses de pedagogias e preceitos hegemônicos. No caso do envelhecimento, em uma perspectiva atual, há uma comercialização em torno desse processo. Portanto, torna-se imprescindível ter um olhar político para essas dimensões que adentram esses espaços. A compreensão da importância de espaços educativos e formativos outros está relacionada com os conceitos de educação e pedagogia que são ofertados nesse campo social, não há uma indissociabilidade entre esses aspectos.

Por compreender a dimensão política que existe na educação, em que nenhuma se constitui como neutra (hooks, 2017), assim como por entender os seus efeitos nos espaços educativos e formativos, torna-se imprescindível um posicionamento acerca de qual concepção está sendo adotada nesta pesquisa. Em suas andanças Brasil adentro, Carlos Brandão (1980; 2017), silencia, pensa e é fisgado pelo saber do lavrador Antônio Cícero de Souza (*Ciço*, como ele se refere a si mesmo), tal como quando o apresenta a Paulo Freire, que afirma ser um dos maiores pensadores sobre educação (BRANDÃO, 2017). Específico seu nome não por entender que ele seja referência no mundo educacional, mas com a esperança de que um dia isso seja possível – não só o seu, mas tantos outros nomes não pronunciados. Não apenas que seus nomes sejam conhecidos, mas que seus conhecimentos sejam vistos como autênticos e imprescindíveis aos contextos educacionais. A narrativa de *Ciço* é

retomada por Brandão em 2017, mas foi publicada inicialmente em 1980, no prefácio do livro “A questão política da educação popular”. É a partir da concepção de *Ciço* sobre o que é *educação* que eu tracejo esse capítulo. Para tanto, irei recortar alguns trechos de sua fala para que sua presença seja mais forte e sentida, considerando também que eu não conseguiria transcrever tão sabiamente quanto da forma que foi dita por ele. Para ele, a pronúncia da palavra pode ser a mesma tanto para a/o sujeita/o urbana/o quanto para a/o rural, no entanto, questiona se o seu significado é o mesmo para ambas/os, concluindo que não ao afirmar que “Educação... quando o senhor chega e diz ‘educação’, vem do seu mundo, o mesmo, um outro. Quando eu sou quem fala vem dum outro lugar, de um outro mundo. Vem dum fundo de oco que é o lugar da vida dum pobre [...]” (BRANDÃO, 2017, p. 382). Sendo assim, deduz que:

[...] tem uma educação – que eu nem sei como é o nome que ela tem – que existe dentro do mundo da roça, entre nós. Agora, tem uma – essa é que se chama mesmo “educação” – que tem na escola. Essa que eu digo que é sua. É a educação que eu digo: “de estudo”, de escola; professora, professorinha, coisa e tal (BRANDÃO, 2017, p. 384).

Ciço entende, portanto, que há uma educação quem vem do Outro (hegemônico) e que acaba sendo sua também, mas que da forma que é aplicada não tem muita serventia para ele e seus conterrâneos, pois apesar de entender a importância da escola, se questiona sobre “O que é que a escola ensina” (BRANDÃO, 2017, p. 384), visto que “Tem vez que eu penso que pros pobres a escola ensina o mundo como ele não é [...]”(BRANDÃO, 2017, p.384), então, “ela serve pra que mundo?” (BRANDÃO, 2017, p.383). O que ele busca problematizar em sua narrativa é para quem a escola é feita e sob quais preceitos ela está alicerçada, já que para sujeitos como ele a aplicabilidade prática ou os resultados que esperam a partir da inserção nesse espaço não são alcançados. Por outro lado, apresenta o saber existente em seu território, que é passado de geração em geração, que vai acontecendo no ato, na prática vivida e que sente o retorno desse conhecimento. Reafirma, em vários momentos, a existência de uma educação presente ali, que “Pode não ter um estudo [...]. Mas se ele não sabia e ficou sabendo, [...] tinha uma lição escondida. Não é uma escola; não tem um professor assim na frente, com o nome “professor”. Não tem... Você vai juntando, vai juntando e no fim dá o saber [...]”. “Não tem um estudo, mas

tem um saber” (BRANDÃO, 2017, p.383). Esse pedagogo, formado a partir de sua subalternidade e de seu local de “ser sujeito”, vai adiante ao pensar em uma outra educação, mas tem a perspicácia de se precaver do viés colonizador – tão marcante na pedagogia hegemônica:

Agora, o senhor chega e diz: “Ciço, e uma educação dum outro jeito? Um saber pro povo do mundo tal como ele é?” [...] O senhor lá: “Eu tô falando duma educação pro povo mesmo, um tipo duma educação dele[...]”. Essa eu queria saber como é. Tem? Aí o senhor diz que isso bem podia ser feito: tudo junto, gente daqui, de lá, professor, peão, tudo. Daí, eu pergunto: “Pode? [...] Pra quê? Pra quem?”

[...] Se um tipo desses, duma educação assim pudesse ter aqui, como a gente estamos conversando, com adultos, os velhos, até as mulheres [...], num outro tipo de união com o povo todo daí desses cantos, sentindo deles, coisa como uma coisa que é nossa também, que então juntasse idéias de todos, professor, nós num assunto assim, assim, então o senhor havia de ver que o povo daqui tem mais de muita coisa do que a gente pensa.

[...] o senhor chega e diz que até podia ser diferente [...]. Que não é só pra ensinar aquele ensininho apressado, pra ver se velho aprende o que menino não aprendeu. Então que podia ser um tipo duma educação até fora da escol... sala. Que faz assim dum jeito misturado com ode-todo-dia da vida da gente daqui. Que podia ser um modo desses de juntar saber com saber, clarear os assuntos que a gente sente, mas não sabe. Isso?

[...] quer dizer, dum jeito que pudesse juntar o saberzinho da gente, que é pouco, mas não é, eu lhe garanto, e ensinar o nome das coisas que é preciso pronunciar pra mudar os poderes [...]. O povo vinha. Vinha mesmo e havia de aprender. E esse, quem sabe? É o saber que tá faltando pro povo saber? (BRANDÃO, 2017, p. 382-385)

Esse trecho é disruptivo e pertinente para o caminhar nesta discussão em vários sentidos: pela sagacidade em questionar *para quem* essa nova forma educacional seria direcionada – porque outrora haviam dito que era para ele, mas nunca chegou a ser; pela concepção de que seu conhecimento é importante; por entender que a educação para a idosa não deve ser pensada com vistas a recuperação do que não foi aprendido quando jovem; sobre pensar, mesmo que não em termos academicistas, na pluriversalidade do ensino, mas, sobretudo, em reconhecer que o que falta é inserir novas pedagogias no seio educacional. Conhecer o posicionamento desse sujeito me direciona ao que Paulo Freire (2019, p.42) traz: “quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora?”. Sendo assim, a narrativa de *Ciço*, com pouco estudo em sala de aula, é a transposição de sua pedagogia enquanto formadora de sujeito social e cultural, e, sobretudo, enquanto sujeito que tem um saber, que não é pouco; um saber

sentido e vivenciado; que percebe a urgência de inserir a sua e outras pedagogias na educação para “mudar os poderes”; ele não lavra apenas a terra, mas lavra conhecimentos para o mundo.

No entanto, como ele bem transparece, sua pedagogia, assim como outras, não estão reconhecidas pelos sujeitos hegemônicos, por nós; não faz parte da história oficial da educação, não está na prática educativa, nas didáticas e teorias escolares (ARROYO, 2014). Pelo contrário, sujeitos como ele foram “decretados seres inferiores, sem saberes ou produtores de saberes inferiores”, “povos a colonizar/educar” (ARROYO, 2014, p.32). É pela existência de saberes como o seu, por processos que acontecem para além dos muros escolares, que gostaria de mergulhar um pouco mais, apontar pedagogias das mulheres idosas, estas construídas e fortalecidas ao longo da vida, sem desconsiderar as suas opressões, principalmente por considerar que o campo educacional ainda se encontra restrito para a população longeva e com discussões tímidas sobre a inserção dessas sujeitas. Além de que, é necessário que a discussão ultrapasse o viés de uma educação como lazer que, apesar de ser compreendido como um aspecto relevante para o processo de envelhecimento, pela sociabilidade ofertada nos espaços educativos, este não deve ser visto como fim último (DOLL, 2008).

Para seguir por esse interesse eu sinto que necessito ter o olhar político e cuidadoso que *Ciço* tem para os conceitos, assim como visto em Grada Kilomba (2018) quando pensa sobre epistemologia, para nos mostrar o que está encoberto por trás deles. Depois de sentir essa cautela realizada por esses teóricos, há um processo irreversível que extingue um olhar apolítico para os conceitos, visto que eles traduzem, muitas vezes, pressupostos modernos e hegemônicos. Sendo assim, seguindo a mesma direção de ambos, comecei a me questionar sobre o efeito político contido dentro do conceito de pedagogia, bem como o porquê da urgência de Paulo Freire em pensar uma pedagogia *do* oprimido, “forjada *com* ele e não para ele” (2019, p.43). A modernidade se tornou eficaz pela sua maneira sutil de fundar e se infiltrar nas instituições sociais. Como se percebe, no caso específico da educação, o padrão de poder e saber colonizador está contido nas teorias e epistemologias pedagógicas, produzindo meios legítimos de dominação. Não à toa que Arroyo (2014, p.33) se

refere ao campo pedagógico/educacional como "latifúndio do saber", como pertencente a um único sujeito.

A pedagogia hegemônica/moderna segue a “empreitada colonizadora” e tem obducto o desígnio civilizatório, considerando, assim, as/os Outras/os como o da inexistência, da ignorância. Como consequência, as teorias e métodos produzidos pelos supostos seres *superiores* são postas como um conduto de salvação para esses sujeitos (ARROYO, 2014, p.17). Existe, como bem apresenta Freire (2019), uma falsa generosidade dos opressores que velam seus interesses elitistas e posicionam os oprimidos como “objetos do seu humanitarismo”, contribuindo, assim, para manter o *status quo* da opressão através dos instrumentos pedagógicos, que se tornam uma via efetiva para continuarem subalternizando e inferiorizando as/os Outras/os. Seria, portanto, um método educativo pautado na “Educação para domesticação”, em que há uma imposição da realidade tal como ela é, ou seja, como a classe dominante deseja que seja. Em outras palavras, para os sujeitos dominantes é imprescindível defender uma “prática educativa neutra, que se contente com o puro ensino, se é que isto existe, ou com a pura transmissão asséptica de conteúdo, como se fosse possível” (FREIRE, 2003, p.49).

Nessa concepção apenas o mestre detém o conhecimento, compartimentando os lugares de quem ensina e o de quem aprende (FREIRE, 1997). É nesse sentido que a pedagogia libertadora, proposta por Freire (2019), não pode ser realizada pelo opressor, visto que enquanto classe que oprime não são aptos para libertarem, nem se libertarem. Pensar que isso seria possível seria uma ingenuidade, diz Freire (1997), visto que não há um interesse em despertar nos sujeitos não-hegemônicos o confronto crítico para a sua realidade social. O interesse propagado nessas metodologias é o de adentrar esses sujeitos cada vez mais na cultura ocidental/burguesa, não se objetiva alterar as estruturas sociais. Tanto é que há uma crítica por parte de Freire (1979, 1997) em considerar os analfabetos como “seres marginais”, pois é como se fossem considerados como doentes e a “alfabetização seria medicamento “curativo”, que lhe permitiria “voltar” à estrutura “sadia” da qual havia sido separado”, assim, sob essa ótica, “o processo de alfabetização reforça a mistificação da realidade, tornando-a opaca e obscurecendo a consciência “vazia” do sujeito analfabeto (FREIRE, 1979,

p.30). Dessa forma que é difundida, tem, por trás disso, um discurso falso humanitário de salvar os pobres, os não privilegiados.

Com esse mesmo viés, quando se iniciou os primeiros passos de inserção da população idosa nas discussões educacionais, continha um caráter assistencialista alicerçado em uma imagem estigmatizada da pessoa idosa como “defeituosa e necessitada de ajuda”. Simone de Beauvoir (2019) já alertava sobre como “os mitos e os clichês postos em circulação pelo pensamento burguês se aplicam em mostrar o velho como um outro” e, assim sendo, abjetos e fragilizados, “a tendência é um atendimento assistencialista” (DOLL, 2008, p.16). Nesse sentido, as atividades educacionais foram sendo estabelecidas como entretenimento e lazer para as/os idosas/os com vistas a interação social. Não que não acontecessem processos educativos nessas atividades, mas não se configuravam como o objetivo principal, tendo em vista que as “atividades educacionais só podem ser oferecidas a pessoas que julgamos capazes de aprender” (DOLL, 2008, p.16). Apesar da alteração de significados em torno da população longeva nos últimos anos quando comparado a escrita de Beauvoir (2019), Guita Debert (2013, p.32) demonstra que os mitos apenas se direcionaram para outros sentidos e que continuam se reverberando em espaços e programas para as/os longevas/os: “[...] as imagens do envelhecimento ativo [...] dão novos conteúdos e atualidade à conspiração do silêncio, tornando invisíveis os dramas da velhice avançada”, principalmente ao que diz respeito a mulher e aquelas em idades maiores. O intuito da sociedade capitalista é continuar posicionando as/os sujeitas/os que não condizem com as normas em espaços às margens e como seres ínfimos.

Essas discussões tratadas acima, me levaram ao seguinte questionamento: não se trata apenas do porquê, mas o que se busca esconder através da insistência da classe dominante em não reconhecer outros espaços e processos educativos, bem como as/os outros sujeitas/os implicados neles? O não reconhecimento da pluriversalidade pedagógica é uma estratégia para continuar estabelecendo sujeitos como inferiores. Além disso, admitir que existem “Outras Pedagogias produtoras de saberes, de modos de pensar, de se libertar e humanizar desestabilizaria a própria autoidentidade da pedagogia hegemônica” (ARROYO, 2014, p.30). É imprescindível, dessa forma, compreender que há uma intencionalidade em ocultar essas outras narrativas e, sobretudo, estarmos atentas ao porquê disso (ARROYO, 2014; KILOMBA, 2018). Ter

o olhar político e apresentar outras pedagogias e espaços educativos, como faz Antônio e tia Dinha, é ir na direção contrária do projeto moderno, é mostrar as versões e conhecimentos não reconhecidos, bem como os espaços e sujeitos que os produzem.

Porém, como todo processo de colonização, os detentores do poder se agarram a táticas tirânicas para evitar a ocupação e as disputas dos “latifúndios do saber” (ARROYO, 2014, p.33). Contudo, essa tentativa de fechar o cerco se transformou em resistência por parte dos movimentos e outras/os sujeitas/os sociais, a partir da criação de outros espaços para produzirem e dialogarem conhecimentos e inventarem novas pedagogias, afirmando suas existências. Essa artimanha gera fissura nas pedagogias legítimas, pois “se o padrão de poder/saber conformou um pensamento sóciopedagógico para inferiorizar os coletivos populares, esses em suas ações/reações/afirmações inventaram outras formas de pensar-se e de formar-se, outro pensamento sociopedagógico” (ARROYO, 2014 p.39). Para além de romper com o pressuposto de que a pedagogia/educação leva “[...] os ignorantes para o conhecimento, os incultos e primitivos para a cultura e a racionalidade” (ARROYO, 2014, p. 32), trata-se de um artifício para “disputar as cercas que protegem saberes e pedagogias como legítimos, válidos e segregam outros como ilegítimos”, e, assim, desconstruir, ao mesmo tempo, a narrativa de uma teoria pedagógica apolítica, neutra e única.

Nesse ínterim, Danilo Streck (2006, p.277) aponta para a existência de “estratégias pedagógicas clandestinas” advindas desses sujeitos considerados como ilegítimos. Com isso, o autor busca afirmar que, apesar das tentativas de silenciamentos de seus conhecimentos, culturas e de suas próprias existências, esses sujeitos e suas pedagogias sobrevivem aos silenciamentos impostos pela cultura moderna através de uma “pedagogia da sobrevivência”, ou seja, os sujeitos criam artimanhas subversivas para se estabelecerem e compartilharem seus conhecimentos mesmo quando existe a tentativa massiva de usurpar o seu direito de existir. Através das estratégias de sobrevivência, produzem “seus próprios saberes e sua estética” (STRECK, 2006, p.280). Essa atribuição do termo “sobrevivência” é utilizada pelo olhar do autor ao demonstrar que esta se constitui como uma marca significativa dos latino-americanos, tendo em vista que historicamente essa foi a experiência de indígenas, escravizadas/os e de todas/os que não se encontravam nos padrões para a

modernização. Sobreviver a essas circunstâncias “é uma arte e requer estratégias pedagógicas com um nível de sofisticação igual ou maior do que aquelas que se encontram nos manuais didáticos da pedagogia hegemônica.” Por se tratar de uma pedagogia clandestina, os conhecimentos sobre esses movimentos de resistência são mínimos, até porque encontra-se, geralmente, “fora do âmbito do legal ou da formalidade oficial, entre as necessidades de alimentar-se e curar-se, enfim, viver” (STRECK, 2006, p. 279).

Quais são as pedagogias clandestinas e de sobrevivência das mulheres idosas que resistem massivamente a uma sociedade que insiste em posicioná-las às margens e no signo da morte por concebê-las como “descartáveis”? Não há como tratar de suas pedagogias, saberes e espaços outros sem saber quem são essas sujeitas e sem compreendê-las em suas pluralidades. Questiono-me, constantemente, de que se trata a linha tão tênue que torna a pessoa idosa como ínfima. No atual - e drástico - cenário que o Brasil vivencia a pandemia do covid-19, é nítida uma sustentação em discursos que pregam o desprezo pelas/os longevas/os, tratando suas vidas como insignificantes. Ora, quem institui o prazo de validade para nós humanos? A meu ver, é onde está a *tenuidade* das sutilizas cotidianas que ferem e rasgam o direito de viver dessa população. Para responder esse questionamento e, sobretudo, o lugar da mulher idosa na sociedade moderna, é indispensável ver a representação instituída acerca da velhice pela sociedade moderna ocidental, tendo em vista que “gênero e idade/geração são dimensões fundantes de análise da vida social” (Alda MOTTA, 1999, p.207). Nesse aspecto, fica visível como as mulheres idosas estão atravessadas pelas formas de colonialidade do poder, do ser, do saber e de gênero. Compreende-se, no entanto, que à medida que geração e gênero se conectam com outros marcadores sociais, como raça, classe, sexualidade, os efeitos da colonialidade se estendem em diferentes sentidos. Sendo assim, ressalta-se que a discussão a seguir é apenas algumas provocações e se apresenta rasa, instigadas por Lilian Prazeres e Adélia Miglievich (2017), visto que sua amplitude e importância não cabem nesse espaço.

Utilizarei alguns trechos de Beauvoir (2019) para situar as mulheres idosas nessas colonialidades originadas pelo sistema moderno-capitalista, considerando-as como entrelaçadas. Apesar de alguns avanços em questão de direitos para a população idosa desde a época da autora, as lentes permanecem as mesmas, apenas modificando

as artimanhas através da utilização de discursos sutis que buscam comercializar o envelhecimento. Referente ao âmbito do poder⁹, “[...] a economia é baseada no lucro. É a este, na prática, a que toda a civilização está subordinada: o material humano só interessa enquanto produz. Depois, é jogado fora” (BEAUVOIR, p.11, 2019). Trata-se de uma “atomização da sociedade” a partir daquelas/es que produzem (humanos) e das/os que não produzem (não humanos). Nesse sentido, “o sistema que posiciona o envelhecimento às margens continua a todo vapor”, instituindo “velhices desumanizadas” (BEAUVOIR, 2019, p12). As/os idosas/os “[...] que não constituem qualquer força econômica não tem meios de fazer valer os seus direitos” (BEAUVOIR, 2019, p.09).

Por sua vez, o caráter de desumanização, resultante da colonialidade do ser¹⁰, se constitui, além de outras categorias de poder, por essas sujeitas não conseguirem servir ao modelo produtivo atual (PRAZERES; MIGLIEVICH, 2017). Esse fato tem como consequência a produção de não-existências dessas sujeitas, em que suas realidades, modos de vida e ser são deturpados por serem inseridas em um continuum de menos-humanidade em detrimento de uma única concepção do que é humano (MALDONADO-TORRES, 2007). A sociedade hegemônica é criminosa ao que diz respeito a velhice, “adota uma posição cômoda” em não considerar as/os idosas/os como humanos em seu sentido pleno de direitos (BEAUVOIR, 2019, p.08), a não ser quando são vistos como “possibilidades lucrativas do seu consumo de bens variados e de formas de lazer” (MOTTA, 1999, p. 213). Como reconhecer a existência de saberes e conhecimentos daquelas sujeitas que não existem ou quando são vistas geralmente é através das lentes de desumanização ou comercialização? Como aponta Beauvoir (2019, p.09), independente de uma concepção de sabedoria ou “[...] abjeção, os velhos situam-se fora da humanidade”.

Apesar da autora não fazer demarcações nítidas sobre as questões de gênero, a colonialidade estruturante dessa categoria está envolta pelas outras colonialidades, bem como de seus efeitos. A modernidade fundou o binarismo referente ao gênero, em que o homem se colocou como universal e, como consequência, criou um abismo

⁹ A colonialidade do poder foi um conceito proposto por Anibal Quijano (2002).

¹⁰ O suporte para discorrer sobre colonialidade do saber e do ser ocorreu pela leitura de Maldonado-torres (2007), discussão realizada no capítulo anterior.

através do qual quem está do outro lado se transforma em margem e degeneração (SEGATO, 2012). Quanto mais se distancia do sujeito hegemônico (o homem branco e em idade produtiva), mais desumanas as sujeitas se tornam. Um nítido exemplo desse distanciamento é visto por Alda Motta (2011, p.14), quando evidencia que “quando se fala nas mulheres sempre vêm ao pensamento as de idades mais jovens ou medianas. São as que figuram exercer os papéis mais dinâmicos, ou mais esperados socialmente” e, nesse ínterim, são para elas que são “pensadas as políticas sociais mais básicas”, como no caso as direcionadas ao âmbito educacional. Em síntese, através dessas formas de colonialidades, “o envelhecer reverbera na desumanização do ser mulher, corpo e vitalidade se esvaem. Invisível na sociedade capitalista e periférica, a mulher idosa não pode produzir cultura, tem a saúde debilitada e já não conta com a beleza” sob a lógica dos padrões modernos (PRAZERES; MIGLIEVICH, 2017, p.5560).

Como as mulheres idosas resistem as colonialidades através campo social educativo? Nesse sentido, sigo também pelo questionamento de Miguel Arroyo (2014, p.09): em “quais processos aprenderam a resistir à opressão, à segregação e negação dos seus direitos mais básicos?” Não apenas em relação ao seu envelhecimento, mas em relação a este e as categorias de poder que se entrelaçam em suas vidas. Como elas tem reagido e buscado por outros espaços? Como fizeram isso ao longo de suas vidas? gostaria de subverter um pouco a teorização de bell hooks (2017) sobre a língua do opressor como estratégia de resistência para pensar a educação e as pedagogias clandestinas das mulheres idosas. A leitura de seus escritos sempre me traz reflexões para além daquilo que ela expressa em suas palavras, é como se ela oferecesse uma viagem ao mundo da inquietação – em um bom sentido. Como “posse de uma língua comum” (hooks, 2017, p.226), as/os escravizadas/os utilizaram a língua do opressor como resistência para se comunicarem entre si, reestruturaram e transformaram numa contralíngua para que pudessem operar fora do território dos conquistadores. Para isso, “criou-se uma fala vernácula fragmentária, despedaçada, sem regras” (hooks, 2017, p.233).

Ao invés de pensar a língua como um “local de resistência”, atribuo, aqui nessa escrita, a educação. Pela via da educação, por outros espaços e processos, as mulheres idosas encontraram formas de operarem para além do território dos conquistadores,

forjaram “um espaço para a produção cultural alternativa e para epistemologias alternativas – diferentes maneiras de pensar e saber que foram cruciais para a criação de mundo contra-hegemônica” (hooks, 2017, p.228). Assim como as línguas dos diversos povos colonizados já existiam antes da “língua da conquista e da dominação” (hooks, p.224, 2017), os diversos espaços de saberes e pedagogias já estruturavam essas sujeitas antes mesmo de existir uma hegemonia. Diferente de buscar apenas por espaços hegemônicos de educação, que permanecem com portas fechadas para essa população, as idosas tanto criaram, como se fortaleceram através das pedagogias clandestinas de seus territórios. Ou seja, essa resistência não se trata pela procura da educação hegemônica – apesar de existir movimentos nesse sentido e que continua sendo uma prática de resistir, já que ousam entrar em um espaço que não foi pensando para elas -, mas pela construção e reconstrução de outros espaços como campos de saberes. Resistir, aqui, não diz respeito apenas ao ser mulher e idosa, mas há tantas outras categorias de poder que estão presentes em suas trajetórias de vida.

Sem brechas para entrarem nos processos de escolarização ou nos espaços formais de educação, criaram uma educação “fragmentada, despedaçada, sem regras” (hooks, 2017, p.233), um ato contra-hegemônico para se libertarem. Essas características ao contrário de serem pejorativas, sinalizam o rompimento com os preceitos e regras dominantes, com a educação que os que detém o poder “moldam para transformá-la numa arma capaz de envergonhar, humilhar, colonizar” (hooks, 2017, p.224). Por outro lado, suas pedagogias e espaços clandestinos consistem em armas para resistir, existir e subverter. Essa pesquisa, portanto, busca abrir fissuras para que se torne possível “outras leituras de mundo” através dessas pedagogias de resistências, que foram e são “coladas e aprendidas em práticas, lutas, ações coletivas, no resistir [...]” (ARROYO 2014, p. 14). Não se trata, portanto, de saberes abstratos, “mas de pedagogias, de saberes, de aprendizados de reações e resistências concretas” (ARROYO, 2014, p.14), que “[...] estão coladas aos resultados de suas resistências e de suas lutas por sobreviver a tantas opressões impostas. Nessas pedagogias de resistências aprenderam outras formas de pensar coladas a formas de reagir e intervir tão diferentes da lógica de pensar oficial” (ARROYO, 2014, p.15).

Assim, como já nos alertava Freire (2019), as pedagogias para as mulheres idosas necessitam ser forjadas *com* elas e não para elas. Pensar em pedagogias

construídas *para* elas é continuá-las posicionando nos estigmas que giram em torno do envelhecimento – uma não existência -, bem das demais categorias de poder presentes em suas vidas. Há um universo plural dentro da educação, mas sobretudo dentro do próprio campo social que precisa ser abarcado. É necessário ter um olhar político para os espaços, a educação e as pedagogias considerando as sujeitas às quais são implicadas. Nesse sentido, reafirma-se a importância em partir dos conhecimentos instituídos às margens que visem abarcar diferentes modos de existir, de produzir e compartilhar saberes das mulheres idosas. Ao partir por esses direcionamentos, abre-se caminho para repensar a educação através de novos significados, novas linguagens e expressões contidas dentro dela. Além disso, considerando especificamente o envelhecimento, trata-se de compreender que, assim como outras fases, há uma imensidão de vivências e essas precisam ser visualizadas a partir das suas singularidades e contextos. Para assim, então, contemplar em amplitude a educação das mulheres idosas.

6. CONTAÇÕES

“Lembrança boa e lembrança triste, passagem alegre, passagem dura, tudo se mistura. Mexe e remexe o tacho, afetos borbulham na fervura. O passado no presente se costura” (Gianinna BERNARDES, 2019).

6.1 A mulher que faz geografia com as mãos

Dona Bondade vive de surpresas com seu oxente sempre disposto a sair pela boca. Surpresas consigo mesma. É de abismar até quem vê, que se pergunta quantas surpresas cabem dentro de sua delicadeza. Às vezes ela se surpreende até com o que sabe, se encontra maravilhada com o que descobre ser capaz de fazer. Seu falar nunca é solitário, há sempre uma *gaitada* pra aformosear o seu dizer. Em sua mansidão, vem uma folia de dentro de si, ainda que em sua suavidade de ser, que se derrama para corpos que estavam desenxabidos de vida. E faz sorrir, faz dançar com seu coração desmedido. Mesmo quando ainda era novinha, sua presença sempre se tornou bem-vinda pelos lugares que a vida foi levando-a. Ela já nasceu destinada a ser fazedora de amizades, como quem exala magia que alcança corações e os enlaçam de afeição. Não há escapatória senão à sua devoção. Dona Bondade, ainda que miúda em tamanho, é imensa de bem-querer. E, por isso, é *benquerida*.

Quando pequena, Bondade tinha como predileção de acontecimentos ir à cidade e ficar sentada na calçada de uma costureira conhecida, debaixo da claridade da luz do poste, e ficar com seu olhar empenhado a admirar os movimentos que ela fazia abainhando e tecendo as casas de botão nas roupas. É respeitável dizer que era convidada a estar ali. Saía do sítio em que morava a pedido da mulher que desejava por sua companhia e para tê-la também como herdeira de suas manualidades. Nesse lugarzinho estimado, a cena tornou a acontecer memoráveis vezes. Suas mãos, ainda pequenas da infância não passada, seguravam a agulha atravessada com a linha tentando fazer os mesmos movimentos de coser que a sua mestra costureira. Ela sentia que para aprender, era preciso também tentar fazer. Sempre foi muito *interesseira* em saber das coisas. Não por acaso, aprendeu o tanto que foi possível com aquela mulher até precisar se mudar para trabalhar na casa do doutor usineiro. Das tantas histórias que tem para contar, suas memórias sempre a puxam para essa época, já que sente que

viveu com esse povo muita coisa linda pra contar e andou por todo canto que se possa imaginar. A quem pergunte, ela diz

— *Ali não foi trabalho não, viu? aquilo ali foi Deus que me deu aquela casa ali.*

Quando menos esperava, Bondade precisava ligeiramente arrumar suas malas para viajar com essa família. Ela sentia que a dona usineira a queria sempre por perto. Do interior da zona da mata alagoana, saiu contornando com sua delicadeza outros estados. Ela lembra fielmente – e talvez até com mais emoção - do dia em que lhe cederam o automóvel da família para que ela conhecesse o Rio de Janeiro. Ainda consegue se ver parada olhando para o bondinho que estava acima de sua cabeça, lá no alto. Já era a noitinha quando ainda perambulava pelo calçadão de Copacabana, depois de ter passado boas horas olhando maravilhada para a beleza do Cristo Redentor. Em um mês por lá, conheceu incontáveis lugares na companhia das filhas dos usineiros. No dia que foi comer em um restaurante chique, se espantou com a pergunta de qual era o seu querer para comer. Oxente, mas alguém já viu rico querer saber?

Só tinha uma coisa que bondade se chateava, nas festas do governo que frequentava com esse povo, a Dona usineira pedia que ela não fosse pra cozinha conversar com as meninas. Não chamava de *empregada*. E ela não ia mesmo querendo ir. Ficava tão sem jeito no mundo no meio do salão porque sentia que aquele lugar não era pra ela. Antes de sair de casa, Dona usineira sempre emprestava um pouquinho de seu perfume, pedia que fosse ao seu quarto depois de vestida para passar, talvez para que ela tivesse o mesmo cheiro daqueles salões de festa. Bondade sabia que não era o seu perfume de marca popular, mas se sentia agradecida.

De estudo, Bondade foi conhecedora de muitas escolas. Ficava um tico ali, outro tico lá, mas sempre estava de mudança pra algum outro lugar. Ainda pequena, sua mãe chamou uma mulher para ensinar seu irmão e ela. Depois foi para a escola do sítio em que morava. Quando foi para casa da usina, assim que chegou por lá, lembra do doutor pedir a Sebastiana, mulher trabalhadeira de lá há muitos anos, que a levasse para conhecer a escolinha que ela ia estudar. Bondade lembra como se fosse ontem o som da voz do doutor dizendo

— *Bondade, estuda! Estuda, Bondade!*

Ela lembra admirada do pedido que ele fez para ela estudar, dizendo que quando voltassem ao Rio queria que ela assinasse seu nome nos pacotes que chegassem de encomenda. Parecia muito importante, e se sentiu também como se fosse importante para aquela família. Mesmo quando se mudou pra capital, para fazer companhia às filhas do doutor, ela continuou estudando. Enche os olhos d'água ao lembrar que até particular frequentou. Mas logo se casou. Foi morar longe *num* lugar que ainda não se avistava escola por perto, um tanto que deserto. Naquele tempo não se tinha transportes como se têm hoje. Seu coração, ainda que desmedido, sentiu o peso do adeus. Se despediu da escola no quarto ano, mas diz que sabia que se fosse pelo doutor hoje ela estava formada.

Em sua quase transição para a vida adulta, Bondade recebeu o diploma do curso de corte e costura, com o gabarito dos moldes encomendado em São Paulo pelos usineiros. É diplomada como tão orgulhosa costuma se sentir quando lembra de como ocorreu a entrega daquele papel que era imenso aos seus olhos. Dona usineira chamou a *mulher do governo* para entregar o diploma só para ela. O susto foi tão grande ao ver aquela mulher indo em sua direção com aquele diploma que quase caia para trás, ficou um tanto quanto zonha de emoção. Ainda hoje consegue reviver com nitidez aquela cena, o quanto se sentiu querida. Mais uma surpresa consigo mesma. Ficou ecoando em sua mente infinitas vezes e todas formas possíveis o questionamento de como que a mulher do governo estava lá só para ela. Não alcançou as respostas que merecia.

Bondade não conseguiu levar a costura adiante, ficou muito *aperreada* e aconselharam que ela não podia continuar. Tinha algo a ver com o emocional. Recebeu a proposta *pra* trabalhar no Estado como merendeira e bem logo depois numa faculdade particular para fazer os serviços gerais. Quase morre do coração com as propostas. Mas se viu desatinada tão rápido quanto cuidou de informar aos moços que iam contratá-la que não ia aceitar. O marido já trabalhava *pra* fora. Ela deixou *pra* lá pra não se aperrear. Bondade ficou em casa, logo teve filhos.

É de se admirar que Bondade não saiba sua excelência de contar histórias, ela sempre diz que fulana ou cicrana têm maior desenvoltura em fazer, até mesmo seu marido. Diz gostar de contá-las para se lembrar delas, mas mal sabe ela que ao fazer isso está criando um bauzinho dentro da memória de quem escuta. Acionando sentimentos, legando tradições que podiam ser esquecidas. Por falar em baú, era de

costume as mães guardarem um tufo do cabelo da filha, em seu primeiro corte ainda criança, e o umbigo dentro de uma caixinha. Bondade teve duas filhas e um filho. Guardou o de todas elas. São memórias que cabem dentro de uma caixinha. Quando é aberta, extravasa recordações desde a época primeira que teve contato com suas crianças. E ela parece visitar uma por uma. E sabe contar. Dá pra sentir como fica maravilhada com tal feitio, ainda que um pouco embaraçada pensando não saber.

Desde pequena é *olhadeira* de tudo que acontece ao redor, aprendeu de novinha a cozinhar vendo a mãe preparar a comilança para as festas de casamento da região. De tanto que olhou, aprendeu. E do tanto que aprendeu, ensinou. Dia desses ela se surpreendeu consigo mesma, como de costume. É que a sua comadre Zefinha chegou agradecida por ter sido sua pupila de cozinha. Quando fazia buchada, Zefinha ia costurando os cheios. E assim como nas outras receitas que Bondade já tinha como herança das mãos de sua mãe, ela olhava interessada e ia aprendendo ao vê-la fazendo. A moça lhe agradecia sem medidas porque havia conseguido trabalho numa pousada como cozinheira, dizia repetidamente com voz de gratidão que só estava ganhando seu dinheiro por causa do que Bondade ensinou. A mulher com mãos de sabedorias não sabia que estava transmitindo o que sabia, e o que já tinha aprendido também olhando.

- *Num é uma coisa linda?* dizia ainda admirada com suas artes de ensinamentos.

Teve uma época em que o corpo de Bondade doía, o andar estava ficando mais difícil. Foi quando uma amiga disse pra outra amiga que foi passando para outra até chegar o convite em Bondade para participar de um grupo de mulheres da sua região. Foi quase como uma nova vida que se começou. Foram indo embora todas as mazelas. Bondade melhorou tanto que hoje pula até corda se deixar, com uma nova força de viver a vida. Dança forró e até baiana. Quem vê, pensa que sempre foi assim. Mas ela sabe que o nervoso ocupava espaço em seu corpo, mesmo que secretamente. Lá nesse grupo ela descobriu sobre a existência de um Coletivo de bordado. Pensou em desistir no primeiro dia, tinha pouca expectativa de que conseguiria aprender. Mas a ensinante foi mais rápida que seus passos desistentes. Quando viu que ela estava escapulindo já próximo à saída, estendeu sua mão e lentamente foi ensinando ponto a ponto.

Antes de ser *frequentadeira* dos grupos de mulheres, Bondade sentia um alvoroço dentro de si quando precisava falar, como se estivesse travando tudo por dentro. Não conversava com muita gente, porque quando começava parecia que as palavras iam fazendo-a sair do seu sentido. Aos poucos tudo foi se transformando numa maravilha, *num* divertimento quando encontrava com as companheiras. Conversava com uma, conversava com outra e tudo ia passando. Bondade hoje chega dançando na roda em meio a cantoria das mulheres que comemoram sua chegada. E com sua ternura, ela vai enlaçando e, sobretudo, encantando. Não sabe que faz isso, por isso que é tão surpreendida consigo. Como que pode? E do tanto que pode, vai sendo cada vez mais *benquerida*.

Tudo que é desenho hoje ela borda, fazendo parecer mágica o que ela faz com a agulha. Ela bem diz por aí que é coisa de Deus. Como vive de descobertas de si, nunca pensou que seu bordado estaria alcançando outros estados e sendo vendido nas lojas mais chiques que tem por lá.

— *Como é que a gente fica? Uma pessoa como eu, que nunca pensei em entrar na cabeça bordado?*

O bordado entra porque tira tudo de seu pensamento, fazendo-a existente. Existente para si. E para o mundo. Com suas mãos, Bondade faz geografia, vai marcando o seu lugar, contando as suas histórias e alcançando novos lugares. Quando borda, escreve novas possibilidades para si mesma. Desenha mapas de si e para si. Sua escrita é bordada, ornamentando com fios de algodão as tessituras da vida alinhadas no tecido, dando sentidos e leituras de mundo para quem está disposta a ler as incontáveis coisas que ali ela escreve. *Tá* escrito, numa linguagem não muito conhecida. Rara. Ainda que pouco saiba da grafia das palavras comumente conhecidas, Bondade ensinou uma escritora a escrever com linha e agulha. Quando entrou numa universidade para ensinar, sentiu o valor do que tinha para mostrar. Com um misto de doçura e gratidão na voz, diz que borda para fora. Realmente. Se perguntar qual é o segredo feito por suas mãos, Bondade diz que é a emoção. Borda em cada peça um pedacinho de si, e, com isso, vai se fazendo cada vez mais inteira. Cheia de si e desmedida para o mundo. Assim como seu coração. Bondade foi sabendo cada vez mais o poder de suas mãos trabalhando a serviço do coração. Mãos que produzem sabedorias, que fazem geografia.

6.2. Pés apressados

E lá ia ela, correndo de um lado para o outro. Corre. Corre. Não podia parar. De tanto correr, lhe colocaram como *doidinha*. Mal sabiam que o que menos Doçura queria era correr, mas correr era tudo que podia fazer. Seus pés apressados carregavam o medo de apanhar. Não lhe era concedido atrasar. Cuida. Cuida. um. dois. três.. seis irmãs para criar. Diziam que como mais velha era sua obrigação cuidar. Estudar não conseguiu. Nem a escola frequentou. Nem mesmo seus irmãos. Passa tempo sem passatempo. O tempo que não era seu não lhe permitiu aprender a brincar. Perdeu a mãe logo cedo, depois a madrasta. Após perder essa última, o pai desgostoso arrumou as malas e partiu sem avisar. A avó das irmãs se tornou a sua. A avó costurava. Que bonito de se ver. Mas que tempo ela tinha para aprender? Aos 16 anos começou a trabalhar na casa de uma família. Logo se mudou junto com ela para a capital. Sua família lhe alertou para não engravidar e ficar a deus-dará. Doçura conheceu um espaço de tempo nunca antes visto. Mesmo que ínfimo. A mulher para quem trabalhava a viu ociosa e perguntou o que ela queria fazer. Doçura queria costurar. Queria aprender. Quando ganhou a máquina, desfez uma roupa e com os retalhos começou a traçar com o fio o seu tempo e um novo caminho. Aprendeu a costurar sozinha. E costureira se tornou. Tinha outro sonho. Na verdade, sonhos era o que não lhe faltava. Bem já dizia que quando sonha se realiza e por isso era melhor não contar. Queria aprender a desenhar as letras já que só queria tirar os documentos apenas quando o nome aprendesse a assinar. Entrou para escola e assim conseguiu, mas tão logo precisou se desvincular desse lugar. Precisava trabalhar. A patroa que a incentivou estudar, quando viu que ela tomou gosto impôs um monte de regra dizendo que tinha hora para chegar. Como ela morava na casa da família, não tinha como reclamar. Aceitou as condições. Mas o sonho que ela tinha era de ser professora. Casou-se e logo engravidou, mas antes se certificou que não encontraria o deus-dará. Só teve um filho. Depois criou a sobrinha. Mas de crianças nunca se separou, desde que nasceu sempre cuidou. Diz que seu anjo da guarda é uma criancinha e que por isso é sempre cercada por elas. Em um lar de adoção distribuiu o seu amor e de tanto que o fez se tornou saudade quando não estava presente. Seu filho pediu para ela não mais trabalhar, não porque em casa era seu lugar, mas porque nunca teve tempo de ficar. E,

lentamente, os pés de doçura iam perdendo a velocidade. Ela podia descansar. Ela sentiu que ia poder viver e ter contato com outras coisas. Doçura queria viajar, nunca pensou que iria. Mas viajou. E foi tendo cada vez mais tempo. Nas plantas encontrou companhia, lhe fazia bem regá-las com o seu amor. Essa era a fonte do desabrochar. Doçura queria ainda mais o seu tempo para aprender até mesmo o que não sabia que existia. No Bordazul quis entrar, queria aprender a bordar. Aprender. Aprender. Palavra amiga em seu vocabulário. De tanto que aprendeu, ensinou. A linha tem sido sua companheira mais assídua. Quem diria que com o fio têxtil ela se tornaria professora um dia. O segredo de Doçura estava na força do dedo e na do coração. Aprende, Doçura, mas também ensina.

6.3. Dia de Santo Amaro

Era dia de Santo Amaro quando a tristeza resolveu tirar férias. Abençoada quem nasceu nesse dia já sorrindo, como foi o caso de Alegria. Não que sua vida tenha sempre contemplado seu nome, mas ela sempre fez questão de contemplar a vida. Veio ao mundo em uma cidade com o nome ornamentado de pedras, lá no porto. Subiu de mudança *num* caminhão quase despedaçado aos seis anos, deixando para trás o engenho onde tinha nascido, bem como aquela casinha de taipa coberta com palha, que nem porta tinha e até boi entrava. Parecia muito miúda para saber o que estava deixando e o que estava levando - mas o que não tinha de tamanho, tinha de esperteza. Sentada em um banco, avistava quase a cinco palmos de si um saco de farinha. Da mais valiosa que existia. O saco era de pano, costurado à mão por sua mãe. Seus olhos curiosos não se desviavam dele, que tinha quase o seu tamanho. Cabia tantas coisas lá dentro que ele até pareceu pequeno para ser só um saco. Em meio a farinha que era transportada ali, tinha muitos sentimentos misturados e memoriados. Naquela direção, com o vento contra seu rosto, seu olhar atento avistava suas memórias quando ia para casa de farinha com sua mãe e a via serrando a mandioca. Lembrou-se da última vez que foi. A ida teve como condução o medo que a mãe tinha de encontrar com o azedo das que eram produzidas na capital.

Em cima do caminhão também havia móveis desgastados pelo tempo. Ainda que abarrotado, restou espaço para a companhia da cabra pechincha. A cabra cor de

terra era parte da família, só faltava falar de tão esperta. Talvez aos ouvidos de quem a visse em outras circunstâncias, era só o comum bebéberhh, mas para aquela família a pechincha traduzia a linguagem da benquerença. Quando chegou no vilarejo, tudo ainda era barro, com uma casinha ali e outra aqui, cercada de mato e uns pés de cajueiro. Pouco tempo depois que chegou, a poeira do chão se assentou com o salgado das lágrimas derramadas com a morte de pechincha. Triste fim, se enforcou na corda que estava amarrada. O chororô foi grande, mas nunca foi esquecida. Ainda hoje a cena aparece nas memórias de Alegria que faz com que ela sinta como se estivesse vendo tudo outra vez.

Não deu nem tempo de conhecer direito seu novo pedaço de chão, precisou arrumar sua sacolinha de roupa para voltar ao engenho. Sua madrinha ficou viúva e não tinha filhos, se viu quase que sozinha no mundo e resolveu enviar uma carta para sua comadre pedindo a companhia da afilhada. Não tem fotografias da madrinha, mas a sua imagem é vívida em suas recordações. Era uma senhora preta, alta. A mulher era filha de mãe e pai escravizados, que trabalharam no mesmo engenho. Quando as terras foram vendidas para outros donos, os pais já haviam falecido e a madrinha permaneceu. Ficou como a mandona de lá, morava e era responsável pela casa grande. Mandava e desmandava. A pequena Alegria tinha chegado tão magricela devido a uma gripe que a deixou muito doente que a madrinha passou a ter como empenho engrossar as pernas da afilhada. Possuía até um cordão destinado à medição. Volta e meia ia lá verificar se estava fazendo efeito. Ela sempre se achegava com um copo de leite tirado na hora para que a criança se alimentasse. Tinha medo de Alegria não se sustentar no mundo por causa de sua finura. Sua façanha teve tanto triunfo que quando a mãe de Alegria chegou para buscá-la passou despercebida pela filha, que varria o terreiro quase que de frente *pra* casa. Verdade seja dita, fazia tanto tempo que nem Alegria reconheceu a mãe. Naquela época não tinha facilidades para visitas.

De volta ao vilarejo com nome de ave torta, quase que com dez anos, a mãe com o pouco que lhe sobrava do que recebia lavando roupa de ganho no rio ou cuidando da casa de alguém começou a pagar uma senhorinha para ensinar a ela e aos seus irmãos. Naquela época qualquer trocadinho era de serventia. Foi a primeira vez que Alegria teve contato com os estudos das letras e aprendeu a assinar seu nome, porque lá no engenho não tinha onde aprender e era tão longe no mundo que ficava

numa distância de quase um dia de viagem a pé para chegar na rua, onde tinha o grupinho de estudar. Só os donos da fazenda que tinham charrete, outras pessoas que moravam por lá tinham cavalo, mas o meio de locomoção comum era os pés. Talvez a verdadeira origem do *pernas para que te quero* seja do quanto que se tinha que andar para chegar em algum lugar. Era só o que tinha pra quem não tinha quase nada. Só nas canelinhas. Mesmo para os donos, que tinham as suas charretes, não tinha a opção de ir e vir no mesmo dia de tão longe que ficava a cidade.

Alegria ficou numa felicidade só em iniciar seus estudos. Parece até que ainda dá pra ver aquela menina saltitante indo em direção a casinha simples da senhora que a ensinava. As aulas aconteciam no meio da sala, onde tinha dois banquinhos. Quando tinha muita criançada de uma vez só, forrava um paninho no chão para acomodar a todas. Alegria ia com seus irmãos mais novos, já que os mais velhos tinham que dar o sustento da casa. O pai trabalhava também, mas o que ganhava era quase todo destinado à bebida, como fazia quando moravam lá no porto. Naquela época, ele saia a cavalo para vender os frutos das plantações na cidade, mas sempre se embebedava por lá e o resto do resto que sobrava era o que ficava para comprar o que comerem. A família só veio se alimentar bem mesmo quando os filhos mais velhos começaram a trabalhar como pedreiros e levar dinheiro para casa. No engenho só tinha a roça para trabalhar. Tempos depois que estabeleceram moradia no vilarejo, o pai foi trabalhar em outro estado. A promessa era melhorar de vida e retornar para buscar a família. Mas o que aconteceu mesmo foi o seu sumiço. Passou por volta de um ano sem dar notícias. Tinha sido dado como morto. Os boatos que corriam a solto era que tinha sido comido por uma onça no Amazonas. Quando menos se esperava por sinal de vida, voltou para buscar a família. Ninguém quis mais ir e então ele ficou.

Desde pequena Alegria tinha uma inteligência de querer entender o que as pessoas faziam, queria saber fazer também. A necessidade fez com que ela começasse a cozinhar desde os seus sete anos, já tinha visto a mãe muitas vezes em frente ao fogão de lenha preparando a comida. Quando a mãe saía para trabalhar, a comida ficava por sua conta, já que os irmãos mais velhos também estavam fora de casa. Ela se via de frente ao fogão de lenha que era maior do que ela, feito de pau, todo cheio de barro e *encimentadinho*. O peixe se fazia sempre presente nas panelas de barro, já que a mãe sempre trazia do rio. Como não tinha uma peneirinha, fazia o leite de coco na

mão, esfregava, esfregava até conseguir o caldo. Ficava uns bagacinhos tudo boiando por cima, mas ninguém tinha do que reclamar. Ela fazia o melhor que estava ao seu alcance. Ou até mesmo o que nem ao alcance estava, pois o mais difícil para a menina era tirar a panela do fogo por causa de sua altura, tinha que ter toda uma manha para não se queimar e nem derrubar a comida que já era pouca. Na sua esperteza, ia acabando com o fogo debaixo da panela tirando pauzinho por pauzinho e colocando de lado.

Era tudo na dura sorte, como costuma lembrar. A lenha tinha que buscar no mato, e a água no rio. Carregou tanta água, tanta lenha que não se dá nem para contar tantas idas e vindas. E lavar roupa? o pescoço chega vinha duro com a bacia na cabeça. Às vezes voltava com elas molhadas; outras vezes estendia nos matos e esperava enxugar para diminuir o peso. Tudo tinha que ser bem pensado. Sua irmã ainda lhe disse uma vez que ela tinha sorte, porque na sua infância a roupa que tinha era só a do corpo e uma de sair. Quando lavava, tinha que esperar de todo jeito secar para poder vestir de novo. A iluminação da casa era o candeeiro, a energia quando veio chegar nem todo mundo podia arcar. As andanças durante a noite, quando de sorte, era o clareio da lua cheia. Quando não, ficava tudo por conta dos sentidos.

Alegria sempre se sustentava nas aventuras, sempre à procura de divertimento. No desabrochar de sua infância, tinha como costume ser frequentadora de enterros, não perdia um. Nem de velho, nem de criança, nem de nada. Pelo meio do caminho saía catando flores para colocar no caixão. A que mais tinha apreço era o jasmim porque tinha cheiro. Gostava mais de ir para os de crianças, porque na volta do cemitério os pais que sofreram a perda sempre paravam numa vendinha e distribuíam confeitos. Foi desse costume que Alegria perdeu todo medo de quem morre. Sempre foi muito questionadora no que diz respeito a esse assunto. Se preocupava antecipadamente com o enterro de seu avô por causa de sua altura incomum. Ele era um velhão danado de alto. A menina perguntava abismada para mãe: *“meu deus, tem caixão pro meu avô, minha mãe? Tão grandão assim?”*

Se tinha uma coisa que Alegria tinha de sobra era a curiosidade atiçada, seus olhos sempre se mantinham atentos ao que as pessoas faziam, queria saber tintim por tintim do processo seja lá do que fosse. Certo dia sua mãe deu bobeira com um tecido estampado que havia comprado para fazer roupa para si mesma, que quando se deu

conta o pedaço de pano já estava em pedaços. Alegria pegou para fazer roupa para boneca. A mãe ficou brava, era dificultoso comprar tecido naquela época. Mas é que a menina via sempre a mãe costurando que queria tentar fazer igual. Era tudo à mão, ainda não possuíam uma máquina. Desde muito miúda já sabia o que fazer quando pegava numa agulha, linha e tecido. Tinha aquela sabedoria de querer saber que acabou aprendendo.

De estudo ficou indo para a casa da senhora até ter um grupo no vilarejo. Mas não foi fácil a mudança de ensino. Apesar da palmatória feita numa tábua redondinha segurada com o cabinho preto que a senhorinha tinha, Alegria sentia que ela ensinava de perto. Quando foi para o grupo precisou se virar sozinha. Ficava aos prantos quando voltava para casa e a professora do grupo não tinha ensinado como fazer o dever. Cada uma por si. Ninguém da sua casa conseguia ajudar porque não sabia nem ler, nem escrever. Chegava no outro dia sem ter a atividade feita em mãos.

Nas tradições que pegou de sua mãe vendo-a fazer, conseguiu sua primeira comadre aos treze anos, no batismo da fogueira. Era época de São João. Para um coração nordestino é a festa que mais se espera no ano. Os costumes se perdem de vista. Alegria bem já era familiarizada com quase todos. Em meio a comemoração, estavam de frente para uma fogueira que já não era muito grande porque o fogo tinha amenizado e, ali, firmaram o juramento. Tem pouca lembrança do verso, mas tinha algo que dizia “São João disse, São Pedro concordou, vamos ser comadre que Jesus Cristo confirmou”. Uma pegava na mão da outra e pulavam a fogueira, cada uma pra um lado. E assim se entrelaçavam como comadres. Tudo levado muito a sério, assim como manda um juramento. Desde então o comadre sempre antecede o nome próprio por tanta importância que carrega.

Apesar do desejo pelos estudos na escola, pouco se tinha a favor de Alegria. Se é que tinha algo. As condições passavam bem longe. Ela morava distante do grupinho, numa grotá¹¹. A mãe tinha que levá-la todos os dias e trazê-la de volta para casa. Na adolescência se tornou um *deus nos acuda*. A irmã, que já tinha três filhas, uma delas ainda recém-nascida, foi de mudança para São Paulo e deixou as crianças aos cuidados

¹¹ Encostas ou morros (GROTA, 2021). No entanto, deve ser vista para além de sua geografia, mas em termos habitacionais, em que comumente localiza-se ocupações irregulares pertencentes a sujeitos marginalizados pelo Estado.

da mãe. A mais novinha deixou com uma mulher, pois fez acordo de mandar dinheiro mensalmente. Os meses foram passando e o dinheiro nada de chegar. A mulher como não tinha como sustentar, devolveu a criança à avó. Pouco completo seus 13 anos, Alegria precisou começar a trabalhar para ajudar no sustento das sobrinhas porque tinha dias que a família se via sem nenhuma colher de leite para alimentar a mais novinha. Limpava as casas e até cozinhava se fosse preciso. Uma vez se machucou com uma faca de ponta que caiu em seu pé, por muita sorte não causou nada grande. Trabalhou que só, corria tanto de um lado para outro. Ameaçava até a faltar fôlego. Com tantas responsabilidades para uma criança, ainda conseguiu passar um bom tempo se desdobrando na tentativa de permanecer na escola, trabalhar e cuidar das sobrinhas. Quando atingiu certa idade, só tinha escola com a turma que deveria cursar na capital, precisava ir e voltar de ônibus. Foi na época que conheceu um rapaz. Ao tempo que decidiram estudar juntos, também resolveram desistir antes mesmo de começar o segundo semestre. Não dava para conciliar. Nunca mais voltou à escola. Mesmo assim, se sente agradecida por saber ler qualquer coisa, ao contrário dos irmãos mais velhos que nunca nem pisaram no chão de alguma escola. Um ano depois de ter conhecido o rapaz, fugiram juntos, no meio da escuridão da noite. Aproveitou que a mãe tinha ido *pra* um velório. Seu irmão ainda lhe encontrou no meio do caminho, mas passou muito despercebido o plano em ação. Só deu *as caras* na casa da mãe dois dias depois.

Alegria sempre achou o marido muito interessado em procurar o melhor para a vida dos dois, moraram pouco de aluguel porque logo ele providenciou uma casinha, simples, mas deles. Compraram um terreno, foram em busca de pau nos matos e com a ajuda da água da chuva ou da bica molhavam o barro para deixar a casa toda tapadinha. Era coberta com palha. Toda bem divididinha, tinha sala, dois quartos, cozinha. Quando engravidou pela primeira vez, quem passasse e visse a barriga de Alegria podia jurar que era uma menina que estava vindo. Davam certeza plena pelo seu formato arredondado. Não se tinha ultrassom, foi tudo na surpresa. Alegria como não tinha experiência, partiu para o hospital no primeiro sinal. Ficou nove ansiosos dias lá. Quando entrava não podia mais sair até que parisse. Quando nasceu viu que era um menino, com metade dos quilos que os recém-nascidos costumam nascer. À primeira vista tomou um susto. Para comemorar a sua chegada, Alegria e o marido

fizeram uma festa de cachimbo que durou três dias. Começou no sábado e na segunda ainda estava rendendo. O marido teve que ir à feira do rato vender um rádio pequenininho que era de posse do casal pra poder comprar mais comida e bebida para receber quem ainda faltava, porque já não tinha mais nada dentro de casa para servir. Depois disso o marido não quis mais saber de festa. Como se não fosse suficiente, ainda passaram por um susto que se deu com o encerramento das festividades. A casa ficava bem no alto, era toda enladeirada para chegar por lá. Teve um homem que do tanto que bebeu saiu embolando ladeira abaixo. Por sorte não teve nada. Aprendeu duas lições de uma experiência só: nunca mais faria cachimbo e só iria para o hospital nas próximas gestações na hora de ter. Dito e feito. No último foi tão em cima da hora que quase que a criança vinha ao mundo dentro do ônibus. Todo lotado, com um monte de gente pendurada. Com seu barrigão não passava nem na roleta. Quando chegou no hospital só deu tempo de abrir as pernas que o menino desceu.

Como o marido conhecia os interesses de Alegria pela costura, cuidou de comprar uma máquina quando viu um vendedor passando em sua porta lhe fazendo uma proposta. Ela começou a fazer muitas roupas de encomendas, mas a maior demanda era em épocas de festas. Tudo o que sabia de costura foi herdado através de seus olhos vendo a mãe fazer. Apesar de ter aprendido a bastante tempo, sempre pensou que sabia pouco por nunca ter feito aulas para isso. E então parou de costurar para fora. Como não podia ficar parada porque tinha filhos pequenos para criar, começou a vender brasileira¹² nas festinhas de São João. Alegria colocava tudo dentro de um depósito, sentava-se *num* canto movimentado e deixava apoiado em suas pernas. *Num* instante tudo acabava. Isso foi atiçando a tentar vender outras coisas. Aprendendo uma receita ali, outra aqui. Sempre aparecia alguém para ensinar. Começou a ir todos os dias, de ônibus, vender seus quitutes no centro da capital. Vendia brasileira, pé de moleque, sequilhos, bolo de milho e tantos que se possa imaginar. Ficava *num* ponto estratégico, perto do prédio mais movimentado do pedaço. Fizesse chuva ou sol estava lá, todos os dias. Chegava em casa depois do dia de trabalho e ia cuidar na produção para o dia seguinte. Seu marido sempre adiantava no que podia antes que ela chegasse. O sábado era dedicado a fazer compras e os

¹² Brasileira é uma comida típica nordestina, que tem o coco como um dos ingredientes principais.

sequilhos para a semana, todos de casa faziam uma força tarefa. Os fornos ficavam o dia inteiro ligado. Depois que viu que estava com movimento bom contratou alguém para ajudar.

Teve um tempo que o pessoal da prefeitura fez umas barracas no meio de uma praça para ser o ponto de venda de bolos. O discurso que se tinha era que tudo tinha sido pensando no bem das comerciantes. Não se podia mais vender espalhado pelo centro da cidade. Todas barracas eram iguais, distintas apenas pela numeração. Era tudo muito lindo e arrumado. Quem via de fora se impressionava com a construção. Mas, francamente, de nada adiantava porque quase ninguém passava por lá. Era quase que deserto. As vendas iam de mal a pior. Alegria só não teve mais prejuízo porque levava um dos filhos para cuidar da barraca enquanto ela ia com um tabuleiro em cima da cabeça e um tripé para ficar em frente ao antigo prédio. Ela já tinha a clientela toda certinha. Ao fazer isso ela precisava tomar muito cuidado na sua estratégia, porque o “rapá”, como era conhecida a fiscalização, passava sempre. Se alguém fosse visto vendendo fora das barracas tinha seus produtos apreendidos e jogados por cima de um caminhão. Como se aquilo não fosse a garantia do sustento de alguém. Tinha uns guardas bonzinhos que avisavam antes já para dar tempo de correr. Na verdade, eles bem deviam saber a dura sorte que tinha sido jogada a essas comerciantes. Alegria agradecia aos guardas com um pedaço de bolo. Era sobrevivência, nada mais. Depois de muita luta, a prefeitura acabou com essa história de barraca.

Foram dezenove anos vendendo bolo no centro da cidade, só parou porque o marido se aposentou e quis dar um sossego a ela, nas idas e vindas ao centro, nas noites mal dormidas. Ainda pensou em continuar indo uma ou duas vezes na semana porque a procura por seus bolos era muito grande, mas as coisas começaram a ficar mais caras e não queria comprar materiais mais baratos. A qualidade importava. Por causa dos preços dos produtos e por ter que pagar alguém para ajudar a fazer, acabava tirando das suas economias. Seu marido falou que era melhor parar, que ela cuidando da casa era melhor do que outras pessoas. Parou sabendo de tudo que conquistou. Conseguiu pagar escola particular para as crianças, construiu a sua casa de alvenaria... Tem orgulho de contar tudo que conquistou, porque sabe de onde veio.

E nesse meio Alegria compreendeu que educação tem muito mais proximidade com o respeito. De tanta educação que tinha, sabia conquistar as clientes. Queria fazer

o oposto do que via algumas comerciantes fazerem. O que não faltava era elogios para seu atendimento, sempre na maior animação que era até de espantar quem chegasse para comprar. Tanto é que uma moça um dia lhe perguntou qual era o segredo. Alegria bem que sabia e foi logo lhe respondendo “*é que no dia que eu nasci a tristeza tirou férias*”. A quem tem interesse em aprender, ela diz que a educação é a base. Saber tratar o povo, saber chegar e conversar, respeitar. Palavras são fortes, tem que saber utilizar. Alegria virou empresária, mesmo que com pouco estudo, sabia o que era a prática. Aprendeu no dia-a-dia a cozinhar, a negociar, a vender e a administrar. A quem pergunte, ela sabe ensinar. Sabe ensinar porque sempre gostou de aprender. Foi sábia em querer ouvir quem lhe ensinava. Sempre se sentiu orgulhosa quando alguém lhe passava o que sabia, via fascínio no ensinamento de outra pessoa. Então quer fazer do mesmo jeito. Pensa consigo orgulhosa “*eu vou ensinar uma pessoa que não sabe*”.

E na sua sabedoria de querer saber, fazer e aprender, começou a bordar. Era o sonho de sua vida. Quando ela fala sobre o bordado para quem pergunte, é como se irradiasse luz em sua volta. Borda o tempo inteiro. Fez de um quarto o seu ateliê, mas até na sala quando está assistindo está com o bordado em suas mãos. Se dedicou ferrenhamente a aprender. Junto com as colegas do grupo começou a dar oficinas. Pode se dizer que incontáveis. Nas oficinas sempre é uma chamando “*professora*” de um lado, e outra chamando do outro. Teve um dia que foi divertimento para todas que puderam assistir a cena, um garotinho chegou para Alegria pedindo que ela ficasse em sua casa, que era grande e tinha um quarto *pra* ela. Queria aprender mais. Risadas ecoaram de todos os lados. Seus olhos pareciam transbordar de emoção. Isso a fez ficar cheia de vida e orgulhosa. E é assim, tecendo amor, que ela se deixar levar.. é uma de suas sabedorias que incrementa em tudo que faz.

6.4. A Mestra Guardiã

Nas redondezas do Riacho Doce há uma mulher conhecida pela sua proeza em espalhar histórias como se fossem sementes desejosas para florir. Os boatos sussuram que a senhora é a Guardiã das memórias do doce riacho. Ela sabe de trás pra frente sobre cada palmo de chão do seu lugar. Tanto conhece que sente uma indignação no fundo do peito pelo que fizeram com o doce do rio. Era ouro, quase que nem pai e mãe

de todos os habitantes. A fonte de água para saciar as demandas do povo quando não se tinha encanação. Água pra tudo era desse rio. Lavar roupa, cozinhar, tomar banho. Era todo o recurso que se tinha de água na época que Guardiã chegou para habitar o lugar. Quando se botava na boca parecia que estava bebendo garapa de tão doce. Se derrubasse um alfinete dava para vê-lo alcançar o fundo de tão cristalina. Todo tipo de peixe era encontrado por lá. Até o camarão era facilmente confundido com um pitú de tão grande. Mas faltou consciência, foram fazendo esgoto atrás de esgoto que iam de encontro ao rio até que se tomou conta de tudo. Ficou tudo escuro. Como que se desperdiça uma fonte de sustento? *num* tem justiça pra tudo? ela se pergunta com frequência. Para Guardiã, se o governo fosse competente já tinha dado um jeito, mas nunca ligou, nem vai ligar. Bem queria dizer algo, mas ninguém toma conselho.

Guardiã nunca teve aproximação com as palavras escritas, mas da oralidade é mestra que enlaça e encanta pelas palavras que saem de dentro de si, parecem sair em tinta permanente já que escreve as histórias em outros corpos que se tornam marcados pela sua sabedoria de vida. Ela é a fluência do nordeste que constrói sempre a mais bela poesia incrementada com o vocábulo já quase desconhecido por quem não reconhece a beleza e a representação que habita em cada palavra que sai cantada. Hoje em dia querem deixar tudo sofisticado e apertado dentro de letras escritas que esquecem da poética das palavras faladas. Uma roupagem que não representa em nada a vida de muita gente. Mas a mestra sabe produzir outras vestimentas. Ela pensa consigo que não sabe falar direito, mas na verdade são as pessoas que não sabem ouvir. Há um mal entendido por aí.. ou um bem-entendido de não se querer ouvir? Ela tem muito a dizer. E palavras faladas estilhaçam a realidade velada.m

A mulher não desconsiderava o estudo da escola, mas o estudo da escola - e quem o criou e os donos do poder - nunca se preparou para sua vivência. Nem a do povo do lugar que ela cresceu, lá no meio dos *interior*, nos engenhos. Hoje ela sente por não conseguir *se* assinar no papel. Nascida na ruralidade, teve que começar a trabalhar desde muito nova para colocar comida em casa, junto com o pai. Como ele era muito apegado a ela, a montava e partiam em cima do cavalo com o caçuá de lado para vender frutos da terra nas cidades circunvizinhas. Ele era almocreve, também conhecido como cambiteiro, uma espécie de cavaleiro que faz tudo a cavalo e transporta carga. Quando não saíam para vender, tinha outros serviços. Quando o pai

ia trabalhar na lenha, a menina ia pra cana. Ou senão ele ia tombar a cana de moagem, e ela ia preparar o plantio da cana. Toda vida trabalhou *no* pesado. Já viu muita mulher machadeira e até cambiteira, como ela. Na força bruta. Até diziam que preferia o trabalho dela do que muitos fulanos que tinham por lá. Não tem como dar ponto pra quem não dá conta do serviço. *Num* período desses de trabalho, ainda criança, teve uma infecção no pé que cabia a cabeça de um dedo, pra se ter ideia do tamanho do buraco que se formou. Começou com uma comichão, mas de tanto que coçava que carocinho foi esse que estourou e virou uma coisa grande. A enfermidade já estava tão funda que já dava pra ver o osso. Andando por dentro dos matos, tudo descalço, na chuva, no sol, no sereno, embaixo de tudo. Ai pronto. Antigamente *num* é que nem hoje em dia, nessa época morava no interior, em algum dos engenhos que passou e não tinha doutor.

Mesmo quando não tinha trabalho para ela, ia pescar atrás de sustento. Pela noite, pelo dia. Não tinha hora certa. Ela tinha todo um conhecimento das artimanhas que tinha que fazer pra voltar pra casa com alimento. Levava uma enxada, uma foice, chegava nos *brejinhos* mais estreitos e procurava um lugar que a barreira fosse alta. Depois botava um pau atravessado, cortava umas canas e botava em pé. Acrescentava umas palhas e se formava uma tapagem. Quando terminava de tapar todos os lados, ia pescar até que o pedaço tapado não esborrasse. Pegava peixe, camarão de rio, tudo. Mas ainda tinha dia que espiava e não tinha o que comer. Tinha só um punhado de farinha com um gole de café.

Procurava tempo e não tinha pra frequentar o ensino da escola, teve que aprender com o da vida mesmo. Ainda chegou a ir à escola, mas não aprendeu nada. O pai botava na escola, mas toda vez que começava a aprender a fazer o nome tinham que se mudar para outro interior rural. Nesse embalo nem dava pra frequentar a antiga, nem encontrava escola com facilidade em outro lugar. Quando já adulta, Guardiã ainda tentou estudar, queria se assinar. Apareceu uma escola pela noite, mas já andava cabisbaixa por achar que não entrava nada na memória que quando o projeto que ela *tava* inserida disse que ia dar um tempo ela acabou escapulindo. Nem voltou o projeto, nem voltou ela.

Quando o pai adoeceu foi que ela teve que cuidar de tudo, já *tava* morando no riacho e com filho pequeno, mas teve que voltar porque o pai *tava* sem nada pra

comer. Quando retornou pra casa, trabalhou vendendo frutas no centro da cidade. Ia nos sítios e comprava as frutas disponíveis na época, era como sustentava a si e aos filhos. O marido vivia de bico de servente, nem sempre aparecia serviço pra fazer. Então ela botava a mão no balaio e seguia o mesmo percurso todos os dias.

Do pai ela não recebeu herança de dinheiro, mas ele lhe deixou um conselho de que *mais vale amigo na praça do que dinheiro na caixa* e ela levou para a vida. Por onde passa, deixa amizade. Porque quando tem um sufoco ela nunca se vê sozinha. Até no meio da missa já fez amiga que leva para o resto da vida. Tem como legado da avó que lhe criou as tradições da igreja, é romeira da mãe de Deus e do padrinho Cícero. É muito *cumpridora* das tradições religiosas desde menina, quando via a avó juntar a comunidade e rezar o rosário durante o mês de maio, finalizando com uma procissão. Não tinha padre nem nada, quem conduzia todo o festejo era sua anciã.

Hoje em dia o lugar que mora em seu coração é o grupo de bordado, onde floriu muitas amizades. Andava depressiva antes de chegar por lá. Não sabia pegar nem *numa* agulha, mas hoje se sente *orgulhada* de ensinar o que não sabia; de ensinar o que aprendeu a outra pessoa. Não se sente professora de bordado porque diz que não sabe de tudo, mas qual é a professora que sabe? E em sua oralidade ela vai ensinando a manualidade, narra ponto por ponto que parece até teoria. Ela é mestra Guardiã, mas também é da *ensinança*.

7. PEDAGOGIAS CLANDESTINAS: BORDADEIRAS DE SABEDORIAS

“Menina ainda, eu testemunhava toda a sabedoria que mamãe guardava no corpo. [...] Na cidade onde morávamos, as pessoas, principalmente os adultos letrados custaram a perceber ou aceitar o corpo sábio de Sabela” (Conceição EVARISTO, 2016, p.60).

“[...] Negro Alírio motivava todo mundo a aprender a ler. Antes de tudo, explicava que era preciso que todos aprendessem a ler a realidade, o modo de vida em que todos viviam” (Conceição EVARISTO, 2017, p.95).

Não há alternativa mais genuína para iniciar a discussão que não seja pela amorosidade, tais como os ensinamentos que foram legados a mim pelas outras autoras dessa escrita. Alegria (2021, informação oral) me impulsiona a seguir por essa rota ao lembrar que é preciso “ter amor no que a gente faz [...]”, e, principalmente, “tecer amor”. O fazer não pode vir solitário. Ela faz parecer ser substancial fazer *com* amor porque só assim é possível despertar o prazer em seguir, como um fortalecimento que percorre e impulsiona o nosso corpo. No mesmo sentido, as miudezas do amor, que por vezes são fugazes e inapreensíveis pela fluidez cotidiana, não passam despercebidas por Doçura. É como um ingrediente principal que é necessário colocar em tudo que se propõe a fazer. Como é o caso do cuidado com suas plantinhas, que mantém como adubo o que vem do seu coração em suas conversas rotineiras com as roseiras. Ela me disse que esse é o segredo da beleza de seu jardim. Em sua cozinha é o que destaca o que é feito por suas mãos, como o seu feijão que é de estima da família que pede com frequência que seja colocado à mesa. Diz não colocar nada demais além do comum, mas que se ficou gostoso é porque tem amor. E em sua sagacidade, ela lembra que tudo em nossas vidas, como as plantinhas e as comidas, começa pela força do dedo e a do coração. Através da narrativa dessas duas mulheres, é possível ver o amor como uma ação (hooks, 2020) - não apenas como sentimento -, que opera pelo cuidado e delicadeza. Como uma força transformadora. Afasta o que é gélido, desenxabido. Dá movimento e sentido. Não à toa que enquanto escrevemos este capítulo - uma história bordada por muitas mãos -, sinto o ápice da minha afeição por esta pesquisa, mas, sobretudo, me sinto descomedida e *transbordada* pelo amor que recebi nos últimos meses de Terezinha, Lourdes, Nilda e Toinha e que, por vezes, encharcaram meus olhos de gratidão.

Quando conheci Doçura, ela me surpreendeu em nossa despedida com um saquinho repleto de limões - do seu quintal - dos mais bonitos que já vi, e disse ao final de nossa conversa que eu havia me tornado sua neta. Outro dia, em áudio via whatsapp, pediu minha permissão para me chamar de "minha flor", acrescentando que eu era a maior que ela tinha em seu jardim, uma vermelha. Cor pulsante. Meus braços não conseguiram alcançar o encontro com os seus, mas meu coração sentiu o abraço que ela me soprou. Já Bondade tem o costume de ao começo de nossas conversas perguntar sempre por minha família, de uma por uma das pessoas que compõem proximidade comigo, para se certificar que todas estão bem. Em tempos de pandemia essa é uma expressão profunda de cuidado. Ela já deixou um convite para irmos à sua casa assim que tudo passar e contou-me sobre os seus planos para esse dia, nos entrelaçando para além de qualquer objetivo de pesquisa. Enquanto nos falávamos por ligação, certa vez, ela pediu que eu escutasse as batidas que suas mãos davam em seu peito para sinalizar que eu estava guardada ali, em seu coração. Alegria, com quem converso horas semanalmente por ligação, faz sempre jus ao seu nome quando estamos nos falando. O som da sua risada é permanente em meus ouvidos. Ela sempre faz parecer que nos conhecemos há anos e, por isso, conversamos um pouco de tudo, principalmente sobre a vida em sua potência. Uma vez me vi intermediária entre ela e minha mãe em uma troca de receitas. Alegria ficou sabendo por mim do anseio de *mainha* em aprender bolo de massa puba e ela logo cuidou de me passar os ensinamentos. A Guardiã tem como cuidado espalhar as bênçãos de suas crenças religiosas, é uma forma de nutrir o seu carinho e, apesar do pouco contato que conseguimos estabelecer, ela sempre me acolheu com palavras de afeição.

Esses compartilhamentos e vivências afetuosas me fizeram enxergar as dimensões do amor que regem inteiramente as teias tecidas por essas mulheres. São sinais vitais de existências através de narrativas que falam através do e ao coração, como se a transmissão fosse feita através de fios emaranhados que pulsam para o seu novo destino como arte, seja através de suas manualidades ou oralidades. Elas tornaram meu corpo bordado por memórias e sabedorias - de várias cores, linhas, texturas e afetos-, oralizando seus modos de ser, de viver, de resistir, de aprender e de ensinar pela amorosidade. Através das suas narrativas amorosas, elas me ensinaram a libertação para o desamor que deságua na universidade e em tantas outras tessituras

sociais. Ensinarão por meio da contação de suas experiências do que se trata o “amor como prática de liberdade”, que vai de encontro com a cultura dominante que se sustenta no anti-amor, em discursos e práticas violentas (hooks, 2006, p.09). Quando esquivamos nossos corpos de espaços educativos legitimados para encontrar os que operam na clandestinidade ou sobrevivendo às margens, encontramos práticas que seguem por esse mesmo alinhamento. Uma ética que é guiada pelo amor, como pensa bell hooks (2020a), sendo revolucionária, avassaladora e potente, ainda que a ordem social tente aprisioná-la ao âmbito da irracionalidade. O coração nessa pesquisa ocupa um lugar de aprendizado e ensinamento, se desvinculando da ideia de que apenas a mente é fortalecedora de conhecimentos. Portanto, essa escrita é tecida e cuidada *com* amor para honrar e contemplar o que foi transmitido pelas interlocutoras, e em busca de “soprar histórias que ventilem outros rumos” (Luiz RUFINO, 2020, p.35), bem como “formas de se praticar uma política de presença” (Luiz RUFINO, 2020, p.51) que seja pulsante. Trata-se de uma escrita fiada, não apenas pelos múltiplos fios de existências, mas pelos fios infinitos que nos unem e vai afiando novas concepções e sentidos de mundo. As mulheres são “bordadeiras, tecelãs, fiandeiras... e narradoras” (Ana MACHADO, 2003, p.184) de sabedorias. São múltiplas possibilidades dentro de si.

Apesar do Coletivo Bordazul e da prática do bordado ter centralidade na pesquisa, já que é o espaço e prática educativa/formativa mais recente ocupado por essas mulheres, essa discussão, atravessa outras ramificações, tendo em vista que as interlocutoras possuem aproximações com diferentes manualidades em suas trajetórias de vida, bem como outros itinerários de aprendizagens e ensinanças. Com isso, parte-se da compreensão que desconsiderar outros percursos nessa escrita seria ocultar emancipações e deslocamentos outros, perpetuando uma posição submissa, quando, na verdade, essas mulheres abriam frestas para re-existirem/resistirem dentro de seus lares ou em espaços públicos ao longo de suas vidas. Para que seja possível destrinchar esses apontamentos, o transcurso deste capítulo se inicia com uma breve contextualização das intersecções de poder que se reverberaram no acesso ao ensino formal das interlocutoras; as sabedorias como estratégias de sobrevivência diante dos saberes hegemônicos e universais, compreendendo a importância da oralidade e das mãos como produtoras de conhecimentos; e, por fim, a discussão do bordado como

uma ferramenta política e de agenciamento, se apresentando, na atualidade de suas vidas, um espaço formativo/educativo e uma comunidade de aprendizagem.

7.1. Interseções de poder, o acesso e a permanência ao ensino formal

Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021) ressaltam como as diferenças de classe, territorialidade, raça, gênero, geração e tantas outras, incidem e moldam padrões de oportunidades e desvantagens nas tessituras sociais, encontrando-se interconectadas. Com isso, ela contribui para pensarmos as relações estruturais interseccionais de poder, questionando como essas relações, que abarcam quatro domínios interligados - isto é, estrutural, cultural, disciplinar e interpessoal - refletem no acesso à educação formal das interlocutoras desta pesquisa. Trata-se apenas de uma abertura sobre o tema com o intuito de apresentar apontamentos para a discussão, que transcorre, ao longo deste texto, pelas estratégias de resistência e subversão frente às desigualdades sociais. Quando se fala da margem, tem-se como simplificação que se trata apenas de um "sinal de privação, uma ferida, um desejo não realizado" (hooks, 2017, p.294). É preciso, portanto, ampliar e apresentar as potências desses espaços, não apenas ver as sujeitas pelas faltas, mas também pelas transgressões que fazem a partir de seu lugar subalternizado.

A compreensão do domínio estrutural de poder nos “fornece um dispositivo heurístico ou uma ferramenta de pensamento que nos permite examinar as relações de poder solidificadas nas estruturas sociais”, como o caso das escolas, que incidem em pedagogias inapropriadas e em barreiras institucionais para algumas sujeitas/os em detrimento da facilitação para outras (COLLINS; BILGE, 2021, p.282). No mesmo cenário, o domínio cultural serve para compreender como a cultura e as ideias ressoam nas relações de poder e, comumente, aparece na elaboração e disseminação de narrativas que defendem que todos possuem “acesso igual às oportunidades nas instituições sociais”, sem que observe como a educação e sua estruturação hegemônica sustentam determinada ordem social e legitimação de desigualdades. No domínio disciplinar, sustentado por regras e regulamentos, “as relações de poder interseccionais utilizam categorias [...] para criar canais para o sucesso ou a marginalização, incentivar, treinar ou coagir as pessoas a seguir os caminhos prescritos” (COLLINS;

BILGE, 2021, p.28). Atrelado aos três domínios, está o interpessoal que diz respeito como as/os sujeitas/os os vivenciam, isto é, como “cada um desses domínios de poder molda a maneira como o poder se desenvolve em termos interpessoais”, na experiência individual frente às intersecções, que se reverberam em maneiras distintas de vivenciar as desigualdades, tendo em vista que concomitantemente fazem parte de vários grupos (COLLINS; BILGE, 2021, p.258).

As interlocutoras são oriundas da zona rural nordestina e migraram para a cidade apenas durante a fase de transição para a adolescência ou vida adulta - apenas Alegria se mudou para um bairro da capital alagoana ainda criança. Essa ressalva é importante para contextualizar seus percursos de aprendizagens, tendo em vista as impossibilidades enfrentadas para frequentarem o ensino formal. Como constata Julyanna Ribeiro (2020), as escolas foram construídas tardiamente em vários territórios rurais e, além disso, possuíam desafios frente à marginalização do ensino ofertado. As idosas também apontaram a distância entre suas casas e as instituições escolares. As consequências desse cenário possuem vivências compartilhadas e ao mesmo tempo individuais entre as interlocutoras - principalmente em relação às opressões e desigualdades sociais que atravessavam seus cotidianos e aos obstáculos para o ingresso ao ensino formal conforme as categorias de poder que as interseccionam. Em suma, a garantia do direito à educação básica foi negada a essas sujeitas, não apenas em relação ao acesso, mas também à própria permanência. Os relatos a seguir contém intersecções que demarcam suas situacionalidades.

Eu frequentei a escola, mas não aprendi nada. Não deu pra eu aprender, porque no interior meu pai botava a gente na escola, mas toda vez que a gente começava a aprender a fazer o nome da gente, alguma letra, ele se mudava daquele lugar e já ia pra outra fazenda, outra fazenda mais longe e num dava pra gente vim, e nem tinha escola [...]. Passava um ano num canto, o mais que passava era dois anos num lugar. Dois ou três (Guardiã, informação oral, 2021).

Com mais de 7 anos quando eu vim pra aqui foi quando eu comecei a estudar.. já com mais de 7 anos, tinha uns 8 anos quando vim começar a frequentar a escola. La a gente não ia em escola porque a gente morava tão distante no mundo, que era quase um dia de viagem do interior pra chegar na rua. Ninguém estudava (Alegria, informação oral, 2021).

Relacionado a isso, desde cedo as interlocutoras precisaram trabalhar para garantir a renda familiar. A interlocutora Guardiã residiu em engenhos, onde começou a trabalhar ainda criança na cambitagem (transporte de cargas em cavalo, atividade comum na zona rural) junto ao seu pai, levando produtos agrícolas para venderem nas cidades vizinhas. Quando não saía estrada a fora, ia cambitar e trabalhar na cana, principalmente depois que seu pai adoeceu e ela ficou como a única responsável pela renda. À sua disposição, não apareciam outros meios de sobrevivência, visto que “o consumo limitado e até mesmo a ausência de alimentos era uma realidade para as populações canavieiras” (Marcela BEZERRA, 2012, p.77) e cambiteiras, vitimadas pela precariedade e insalubridade impostas pelos proprietários das usinas.

“tinha dia que a gente espiava assim, não tinha nem o que comer. Não tinha, minha fia. A gente comia um punhado de farinha, tomava um gole de café e ia trabalhar e quem ficava em casa, as mulher que não eram preguiçosas batia a mão no roçar, ia tentar.. arrumava um peixinho, uma coisa quando a gente chegava.. a gente tendo a farinha e o sal e o café, ninguém se aperriava [...] Naquele tempo as mulheres não eram preguiçosas. Até as crianças mesmo quando não tinha nada batia a mão no roçar, quando o pai chegava tinha comida. Eu mesma fiz isso muitas vezes. Quando eu não ia trabalhar, eu ia pescar. Eu ia pescar mais as mulher de noite, eu ia pescar pelo dia” (Guardiã, informação oral, 2021).

O posicionamento e a concepção de Guardiã em relação a caracterização da mulher como “preguiçosa”, precisa ser contextualizado à sua realidade. A seu ver, fora do espaço privado não havia separações nítidas nas funções desempenhadas entre homens e mulheres: “o mesmo serviço que o homem trabalhava, a mulher trabalhava. Tinha até mulher machadeira” (Guardiã, informação oral, 2021). Desde a infância, as mulheres exerciam atividades domésticas - instituídas culturalmente como femininas -, e, em concomitância, também trabalhavam no plantio e semeio da cana. No entanto, não se restringiam apenas a essas funções, já que exerciam “os mais variados trabalhos, alguns exigindo menos esforços que outros, mas todos pesados” (BEZERRA, 2012, p.105) para garantirem a subsistência familiar. A idosa nos convoca a refletir sobre o fato de que o gênero não pode ser descontextualizado de outras categorias sociais, é nesse sentido que “a interseccionalidade lança luz sobre esses aspectos da experiência individual que podemos não perceber” (COLLINS, 2021, p.31). Os “modos - localizados e situados - de exclusão” gera uma ruptura de

realidades naturalizadas, abrindo espaço para a compreensão e ressignificação de outras sujeitas e geografias ocupadas por elas (FEMENÍAS, 2007), sendo imprescindível investigar as intersecções que estão aliadas nas opressões e desigualdades. No caso de Guardiã, percebe-se como a desigualdade de classe encontra-se interligada à opressão de gênero (Maria FEMENÍAS, 2007), e não indissociável à sua geografia. Patrícia Collins e Sirma Bilge (2021, p.17) ressaltam que “essas categorias se sobrepõem e funcionam de maneira unificada. Além disso, apesar de geralmente invisíveis, essas relações interseccionais de poder afetam todos os aspectos do convívio social”.

Diante desse panorama, era comum crianças residentes do meio rural não conseguirem frequentar as escolas, fazendo-as evadirem precocemente, antes mesmo de aprenderem a ler e escrever (Marcela BEZERRA, 2012) devido a necessidade de subsistência. Os reflexos incidem no cotidiano de Guardiã, quando diz sentir falta por não ter estudado: “só porque eu não sei ler, nem sei escrever [...]. Eu não me assino, eu não leio. Tudo meu pra falar tem que ser assim, pra conversar comigo tem que ser assim que nem a gente tá fazendo, no telefone ou senão pelo áudio” (Guardiã, informação oral, 2021). O contexto de trabalho infantil impactou diretamente na evasão e abandono escolar das interlocutoras dessa pesquisa (Inaiá CARVALHO, 2008; CONDE; SILVA, 2020). As manifestações da sociedade a favor do trabalho infantil como “dignificante” às crianças, isto é, desvinculada da exploração humana, “é sempre destinada às crianças pobres, cujo trabalho precoce é uma necessidade de sobrevivência” (CONDE; SILVA, 2020, p.03). Há, nesse ínterim, o entrelaçamento com o sistema de produção capitalista e colonialista. A desigualdade econômica ressoa de maneiras distintas sobre os grupos sociais e, nesse caso, na infância dessas mulheres, conforme “a lente interseccional mostra que as diferenças de riqueza refletem sistemas de poder interligados” (COLLINS; BILGE, 2021, p.36).

Não à toa que as consequências incidem na educação da população acometida socialmente por esse sistema, sendo destoante dos privilégios da classe hegemônica em termos de acesso e permanência aos estudos. O domínio cultural, nesse contexto, mostra “como as pessoas reproduzem e legitimam as ideias que sustentam determinada ordem social” (COLLINS; 2021, p.258), bem como as artimanhas utilizadas para disciplinar por meio de normas e regras que dificultam a inserção e a

até mesmo a permanência nas escolas. Esse aspecto contextualiza “o modo como a política de dominação se reproduz no contexto educacional” (hooks, 2017, p.56) formal, tendo em vista que a forma como esse espaço foi construído não foi pensado e preparado para atender as/aos sujeitas/os pluriversais, mas as/aos que estavam no ápice da estrutura social e as suas demandas. Instituídas socialmente em lugares específicos, a prática educacional se ancora no discurso de que “[...] não faz tanto sentido lhes dar uma escolaridade formal. O recurso escolar é “desperdiçado” com elas, porque são depositadas nelas habilidades que nunca usarão” (COLLINS; BILGE, 2021, p.241).

Em uma das conversações com Alegria, questionei sobre quem tinha mais facilidade ao acesso em sua época, ela respondeu: “assim, as pessoas mais ou menos, Laura, tinha acesso, assim, as escolinhas melhor, né. Assim, num grupo, num coleginho, porque sempre toda vida teve um coleginho, né, agora que só que todo mundo num podia botar um filho no colégio pra estudar né” (Alegria, informação oral, 2021). Quando ela sinaliza o “acesso melhor”, tem a ver com o fato de que tanto sua mãe quanto a de Bondade pagavam uma professora para ensinar as filhas, com o pouco que tinham, durante suas infâncias. Elas sabiam da importância do ensino para mudar as estruturas sociais. A percepção de Bondade em relação ao ensino de seu tempo fica transparente quando questionei se todo mundo tinha direito a estudar e se o governo facilitava o acesso à todas/os: “rapaz, eu.. antigamente eu não achava não. Que hoje em dia... antigamente não tinha os cursos que tem hoje [...] era difícil tudo, transporte, tudo longe, distante. Quem não morava na cidade era ruim de estudar, transporte que não tinha”.

Outro impedimento importante para a construção desse debate é a responsabilização da criança pelo cuidado dos irmãos mais novos (RIBEIRO, 2020), também uma forma de exploração, visto que, como no caso de Doçura, era integral. A idosa narrou que sofreu muito na infância, não que tivesse passado fome ou tortura, como ela faz questão de especificar, mas não podia brincar, passear e até mesmo estudar. Ela falou sobre a escassez de tempo em sua infância e que a única coisa que aprendeu a brincar foi de roda. A esposa de seu pai alegava que ela tinha que cuidar dos seus irmãos mais novos. Assim, tanto essa atribuição quanto o trabalho infantil, apresentam repercussões na infância que se alastram ao longo da vida, em que

“pode ser considerado como um tempo de oportunidades perdidas, que impõe às crianças possíveis sequelas [...] cognitivas, psicossociais e culturais, comprometendo de maneira marcante o presente e o futuro de gerações” (CONDE; SILVA, 2020, p.14). Pela sua história, ela deu prioridade ao estudo de seu filho: “olhe meu filho, eu tenho que dar pra você o que eu não tive, que foi os meus estudos [...] ter um emprego bom, uma formação boa [...]. O que eu passei eu não quero dar pra você. A minha vida foi muito difícil”

Bondade chegou a frequentar algumas escolas, sendo incentivada pela família que trabalhava na época. Em seu discurso é frequente ela reafirmar que se tivesse dependido deles, havia concluído a escola, visto que chegaram a pagar uma escola particular. Quando perguntei o motivo pelo qual ela achava que não conseguiu levar os estudos adiante, ela diz que “não deu porque eu casei, porque senão [...] quando eu casei eu tava estudando”, em outro momento, acrescenta que “se fosse coisa que eu não tivesse casado, que tivesse ficado lá, eu tinha feito alguma coisa, que eles me ajudava, que eles pagava pra mim”. Já adultas, todas as interlocutoras procuraram acesso ao ensino formal - algumas mais de uma vez. No entanto, por motivos que também inviabilizaram as suas permanências, não conseguiram dar continuidade aos estudos. O trabalho durante o dia, os cuidados com os filhos e a distância são fatores atrelados ao afastamento, mas como visto acima, não podem ser vistos indissociáveis das intersecções de poder.

7.2. Memórias de aprendizagens, espaços formativos e educativos

A discussão acima tem apenas como intuito situar e localizar essas sujeitas. No entanto, ao buscar apresentar os outros percursos das interlocutoras, incide desestabilizar a visão parcial do mundo gerada pela narrativa oficial, que simplifica outras sujeitas e suas histórias, já que insere “as “mulheres da América Latina” na fronteira ambígua dos blocos geopolíticos” reflexos dos discursos hegemônicos, que permeiam pela Outridade. Partimos de um outro olhar, buscando pela inadequação e emergindo “onde os discursos hegemônicos não nos esperam” (FEMENÍAS, 2007, p.16). hooks (2020a) fornece uma perspectiva ao afirmar que trata-se de um lugar de criatividade e poder que se utiliza da "marginalidade como um local de resistência",

em que se transfigura a favor da recuperação, pela inclusão e solidariedade, do que a modernidade quis ocultar: a potência dentro das margens (bell hooks, 2019, p.294). Esse espaço se configura por sua eminente capacidade de oferecer as sujeitas “uma perspectiva radical a partir da qual possa ver e criar, imaginar alternativas, novos mundos” (hooks, 2019, p.289). Nesse cenário, Collins (2019b, p.140) acrescenta que os "grupos subordinados há tempo tiveram que recorrer a formas alternativas para criar autodefinições e para estabelecer seus valores independentes”, principalmente no âmbito do conhecimento. Assim, articulando o que ambas teóricas sinalizam, é pela potência que nos encaminhamos para pensar as pedagogias clandestinas das idosas, por vozes que ecoam processos de ensino-aprendizagens outras.

Ao nos distanciarmos da perspectiva moderna e eurocêntrica, percebemos que os povos tradicionais têm a oralidade como base de seus processos educativos e de transmissão de saberes entre mestras e aprendizes (Daniela BARROS; Saulo PEQUENO; Patrícia PEDERIVA, 2018; COSTA; CARVALHO, 2020) por onde sempre “teceram a trama da vida” (ARIAS, 2010a, p.17). São cosmovisões e pedagogias outras que nos servem como base para pensar “em diferentes tempos, linguagens, significações” (COSTA; CARVALHO, 2020, p.38). A educação, nesses espaços, é concebida e indissociada do cotidiano, em que acontece através de “[...] um movimento perene, contínuo. Revela-se a todo momento na maneira de realizar as práticas de trabalho, na maneira de falar, na vida comunitária, nas relações familiares [...]” (BARROS et al, p.21, 2018). Alegria comenta sempre os aprendizados que teve com sua mãe, sobre cozinhar, costurar e outras práticas que lhe serviram ao longo da vida. Quando perguntei como se deu o seu aprendizado, ela disse “naquela inteligência de ficar ligada naquilo que a minha mãe tava fazendo pra mim aprender. Aí eu acho que isso é uma inteligência você ficar ligado em tudo o que você vê o povo fazendo [...]. Ai naquela sua inteligência você aprende e você faz também” (Alegria, informação oral, 2021).

A importância de praticar o conhecimento transmitido é evidenciada na fala de Bondade enquanto narrava sobre ter aprendido a costurar, ela relatou “eu tentava, pegava a agulha e fazia”. A sua postura é similar ao que diz cacique Miguel (COSTA; CARVALHO, 2020, p.46) quanto à importância da observação e do “fazer-junto”.

Como sinalizam Costa e Carvalho (2020, p.46), “esses mestres apresentam as possibilidades de composição entre observação e demonstração, entre narrativa e silêncio, construindo um modo de aprender que reúne fazer junto, observar e ficar em silêncio”. Em alguns casos é possível perceber que se trata de um momento de “transmissão direta”, como quando a mãe de Alegria a chamava para vê-la cozinhar, mas em outros a observação e o aprendizado acontecem no convívio (COSTA; CARVALHO, 2020), como ressalta Bondade:

A minha sogra tinha uma menina que trabalhava com ela. E ela, toda vez que eu fazia comida, ela ficava olhando eu fazer [...] Era feijoadada, era buchada [...]. Vai e ela casa, foi embora. Quando foi um dia eu fui na casa dela, aí ela disse: [...] a senhora sabia que hoje eu estou ganhando meu dinheiro por causa da senhora? eu disse sabia não. Ela disse é, eu estou ganhando meu dinheiro porque eu via como a senhora fazia as comidas. Eu aprendi. E hoje ela tá ganhando o dinheirozinho dela porque ela via como eu fazia as comidas. Isso pra pessoa, né? (Bondade, informação oral, 2021)

Através dessa informação é possível compreender que “as pessoas se formam e se constituem dialética e continuamente na vida” através das transmissões de saberes e das práticas cotidianas (BARROS et al, 2018, p.12). Bondade já estava transmitindo o que aprendeu vendo a mãe fazer, nos mostrando que são saberes “transmitidos, reproduzidos e recriados nas relações interpessoais diretas” (COSTA; CARVALHO, 2020, p.54.). Guardiã, em uma de nossas conversações, tentou me fazer visualizar como ela fazia para pescar e obter a comida, uma artimanha milimetricamente pensada, fazendo uma barreira com cana e palha para facilitar a pesca. Trata-se de um conhecimento que teve que adquirir para sua subsistência, ela não ressaltou como aprendeu, mas está indissociada do seu cotidiano e vivência. Doçura via sua avó costurando, mas como nunca tinha tido tempo, pois tinha que cuidar dos irmãos mais novos e depois começou a trabalhar fora de casa, não conseguiu aprender antes. Quando ganhou a máquina da mulher para quem trabalhava, iniciou desfazendo uma roupa, passou ferro e foi aprendendo sozinha. Depois de anos quis fazer um curso e tentou disfarçar que não sabia de nada para aprender mais, mas a freira que estava ensinando disse que percebeu que ela já sabia de tudo e que ela ia ajudar a ensinar as outras.

Em uma de nossas conversações, Alegria utilizou o termo educação e eu perguntei qual o significado ela atribuía a palavra, ela ressaltou

é uma coisa muito forte, né? você ser assim educada, saber respeitar. Chegar nos cantos, saber atender. Porque eu negocieei muito tempo no comércio. Tinha um freguês meu que ainda me procurava. Perguntava se eu não vendia em algum canto. Porque disse que nunca viu uma pessoa como eu, que nunca me viu mal, uma moça que sabia atender o pessoal [...]. Então eu acho que educação é uma coisa muito boa [...] é tão bom você falar com alguém com educação, com delicadeza, todo mundo gosta.[...] acho que educação é isso, saber tratar o povo, saber chegar e conversar, respeitar. Não machucar, porque a pessoa também machuca com palavras, né, palavras fortes (Alegria, informação oral, 2021).

Alegria trabalhou durante dezenove anos com a venda de bolos e comidas nordestinas no centro da cidade de Maceió, ela é precisa ao afirmar que seu aprendizado se deu em sua prática cotidiana, já que nunca foi a lugar nenhum para aprender. Atualmente tenta conduzir os ensinamentos ao seu neto, que abriu uma loja de ração. Nesse momento eu comentei com ela que atualmente existem inúmeros cursos online disponíveis com propostas para ensinar a ter lucro e a controlar as despesas, geralmente ofertados por pessoas que nunca vivenciaram a prática. A interlocutora ao longo de seu relato demonstrou como ela aprendeu e resistiu às dificuldades que apareceram ao longo de seus anos de experiências e, a quem procura, ela se sente feliz em ensinar. Ricardo Moura (2020, p.64) evidencia sobre a urgência em reconhecer a prática e conhecimentos dos profissionais que estão há anos desenvolvendo seus trabalhos e, muitas vezes, sabem mais do que sujeitas/os as/os “diplomadas/os”, mas não são valorizados devido ao imperialismo do que é visto como conhecimento e de quem pode produzi-lo. Collins (2019b, p.149) aponta a direção utilizada pelas mulheres negras na validação do que é conhecimento e esta decorre da experiência vivida como um status de credibilidade, concebendo que “os indivíduos que passaram pelas experiências são mais críveis e dignos de créditos do que aqueles que meramente leram ou refletiram sobre tais experiências”.

O que Alegria (informação oral, 2021) e Collins (2019) nos orientam - assim como a soma do que já foi discorrido até aqui - vai ao encontro ao que é dito por Jorge Bondía (2002) acerca do saber que nasce pela experiência, “que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no

modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece.” A reflexão do autor surge de uma crítica a como nossos corpos têm sido atropelados pela devastação do tempo para acompanhar o ritmo das informações que nos chegam, pelo legado da modernidade e da forma que é concebida a aquisição de conhecimentos pelos seus preceitos. A informação, por essa lógica, afasta a experiência. Não há tempo para sentir, tudo passa rápido, efêmero. É preciso distinguir o “saber das coisas” e o saber da experiência. Na primeira, trata-se de associar o conhecimento “sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação”. Já o segundo, o que nos interessa aqui, é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (BONDÍA, 2002, p.21). Parte-se de outros pressupostos. Ou melhor, tem outros sentidos - os do nosso corpo. A experiência tem a ver com o sentir, com o ser marcado, com o que nos é interno e único. Em outras palavras, o saber que advém da experiência acontece pelos mínimos detalhes, “requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar”, num processo lento para que seja possível sentir, “demorar-se nos detalhes, [...] cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.” (BONDÍA, 2002 p.24). No entanto, o autor pontua que a experiência não pode ser compartilhada, nesse posicionamento do autor essa escrita se distancia.

Como nos alerta Arias (2010a, p.14), “um horizonte civilizatório e de existência outra, requer mais sabedoria que epistemologia”, para trazer desde o cotidiano outras formas de sentir, de significar, de fazer, de aprender, que tem se utilizado de suas sabedorias e afetividade para tecer sonhos, conhecimentos, palavras, ternuras. Não à toa iniciei o capítulo falando sobre amorosidade, é assim que senti as interlocutoras tecerem a vida e seus ensinamentos, “porque o que dá sentido real à existência não passa pela epistemologia ou pela ciência, passa pelos afetos e pelas emoções, pela sensibilidade, pela ternura que habita a sabedoria” (ARIAS, 2020a, p.53). Sabedorias que habitam as fronteiras, que “articula a memória, as raízes da ancestralidade com o presente” (ARIAS, 2010a, p.56). São insurgentes frente ao universo monoepistêmico da modernidade. Quis entender a compreensão de sabedoria que as interlocutoras possuem e todas encontram-se associadas ao aprender como uma

busca insaciável. O desejo por aprender é explícito durante as conversações com as idosas, “se colocando permanentemente disponíveis para também aprender. Sustentam a curiosidade, a intuição e a sensibilidade como motores da produção de novos saberes” (COSTA; CARVALHO, 2020, p.52). Bondade (informação oral, 2021) responde “aprender mais.. se a gente não aprender, a gente não sabe de nada”, complementando que “tudo de bom que a pessoa procurar fazer, é um aprendizado, uma sabedoria da pessoa”. Doçura (informação oral, 2021) segue na mesma linha de percepção, ao dizer “eu acho que é assim, tentar aprender alguma coisa, pra fazer bem pra gente, tentar fazer o bem ao próximo. Tentar sempre estar de bom humor, fazer as coisas com amor”. Aprender foi uma das estratégias de sabedoria adotadas por essas mulheres ao longo de suas vidas, sendo a base para re-existirem. A concepção de uma pessoa sábia para Alegria é

Eu acho, assim, que uma pessoa, assim, inteligente, curioso, né. Que vê as coisas e já fica ligado naquilo pra entender, pra querer fazer, pra querer saber né..ai aprende né, Laura. Ai é uma inteligência, né? Que nem eu. Eu via minha mãe costurar, né [...]. Querendo entender tudo aquilo que ela tava fazendo e eu aprendi, fui aprendendo. A gente fica com aquela curiosidade, né? Com aquela sabedoria de querer saber aquilo que tá fazendo (Alegria, informação oral, 2021).

Patrícia Hill Collins (2019, p.148) afirma que “o conhecimento desprovido de sabedoria é adequado para quem detém o poder, mas a sabedoria é essencial para a sobrevivência do subordinado”, principalmente frente às intersecções de poder. Apesar da autora discorrer sobre a realidade de mulheres negras, ela nos oferece uma lente para pensar sobre as sabedorias das outras sujeitas que vivem às margens dos grandes centros de produção de conhecimento legitimados, são saberes situados no corpo dessas mulheres, através da experiência vivida e compartilhada. Há uma localização física (corpo) e espacial (território). No modelo de educação que temos - escolar e acadêmica - nosso corpo é expulso das metodologias (hooks, 2020a). No entanto, em todas narrativas atribuídas por essas mulheres há um corpo que aprende ao ver a/o outra/o fazer, a partir de seus movimentos, de suas expressões. As mulheres dessa pesquisa adquiriram conhecimentos legados por suas anciãs e por sujeitas/os que atravessaram seus cotidianos não só pela oralidade, mas pelas manualidades. Nelly Dollis (2018, p.23) chama atenção para observar o que é transformado pelas mãos, em

que é possível produzir um conhecimento total através delas. O “fazer é saber”, trata-se de “um saber-fazer que “pertence” a quem sabe-faz, assim como as coisas que passam a existir pelo seu trabalho”, mas não deixa de considerar que o que é produzido está indissociado de conhecimentos passados. As mãos produzem conhecimentos, num saber-fazer de cada sujeita.

É possível localizar com as interlocutoras desta pesquisa do que se trata o saber da experiência, já que ao longo da vida estiveram alinhadas a ele. Com isso, elas demonstram a possibilidade do ensino “menos como método, mais como aura da arte da transmissão” (COSTA; CARVALHO, 2020, p.42). Elas aprendem a partir das manualidades e oralidades de outras sujeitas, e assim têm transmitido e ensinado. Alegria afirma se sentir orgulhosa quando recebe o ensinamento de outra pessoa. Então eu perguntei o que ela sentia que ensinava. Ela demorou um pouco, mas quando respondeu disse que a sua educação que aprendeu, aos filhos e netos, assim como o que aprende no SESC. Quando ela falou isso, eu acrescentei “o que a senhora aprende a senhora quer ensinar?” e ela assentiu, afirmando querer passar para alguém, já que gosta muito quando alguém passa o que sabe para ela, então quer fazer do mesmo jeito. É comum nas narrativas das interlocutoras o anseio pela transmissão do que aprenderam a fazer, como na fala de Guardiã (informação oral, 2021) “eu me sinto orgulhada de que eu não sabia e eu ensino. Ensinar o que eu aprendi a outra pessoa”.

Com essa breve passagem pelas aprendizagens e ensinamentos, compreendendo que em suas vidas há uma extensão deles que não é possível captar, ainda mais em poucos e breves contatos, são mulheres que possuem conhecimentos que habitam seus corpos, que vem dos sentidos, das mãos, das lutas diárias, dos encontros com outras sujeitas. São saberes que partem de uma outra ordem da qual não estamos mais acostumados, porque estamos habituadas/os com o desencanto que incide dentro das Universidades. Para encontrar outro horizonte de existência, que não aquele dado pela colonialidade e modernidade, são esses conhecimentos insurgentes que se apresentam como possibilidades. É urgente buscar “saberes que margeiam essa terra e sopram ar, hálito e palavras de força para afugentar o espectro colonial”, como novas gramáticas e linguagens (SIMAS; RUFINO, 2020a, p.10). Que sigamos o que propõe Patrício Arias (2010b, p.143) “aprende pues, a mirar lo que la vida enseña, escucha ya, la sabiduría que en ella se encierra”.

7.3. Contextualização política do bordado

O bordado se apresenta aqui como uma “ferramenta política” (Renata ALLUCCI, 2019, p.2), tanto no âmbito educacional como nas outras tessituras da existência das interlocutoras. Justamente por isso torna-se necessário saber do que ansiamos fugir ao considerar essa premissa, implicando em sinalizar nossos desvios por outras rotas que não àquelas que nos levam a destinos limitados guiados pelo mapa da colonialidade. Permeada por essa consideração, é possível visualizar a importância política que habita numa contextualização histórica, ainda que breve, das atividades têxteis e da sua construção indissociável às mulheres. Nada é dado a priori. Constatação que fica ainda mais evidente quando se retira as lentes da colonialidade. É nesse mesmo sentido que Kelcy Pereira (2019) também relembra a importância de considerar a história do bordado nas américas antes da colonização, tendo em vista as práticas de tecelagens já existentes pelos povos tradicionais e que são referências e técnicas às atuais. Desconsiderar esse lado da história é seguir as orientações da narrativa hegemônica, ocultando todas as outras perspectivas e legados. Não cabe aqui adentrar nessa vastidão, mas, sim, informar um posicionamento em considerar os trabalhos manuais atuais interligados com as artes e sabedorias de povos tradicionais. Portanto, é através dessa consideração que seguimos adiante, não concebendo o bordado apenas às técnicas europeias.

Esta consideração inicial está atrelada ao fato de que, não diferente de outras esferas sociais, culturais e econômicas, as atividades têxteis também foram delineadas ao longo da história por discursos convenientes ao imaginário colonial e patriarcal (Ana SIMIONI, 2010). Considerando isso, tem-se como perspectiva para esse trabalho mostrar e, ao mesmo tempo, se distanciar do véu apolítico instituído aos trabalhos manuais - sobretudo os que envolviam linha e agulha, como a costura e o bordado-, vistos como habilidades intrínsecas às mulheres e adequados aos seus marcadores sociais de feminilidade, objetivando a subordinação dessas sujeitas à esfera doméstica (Thais BRITO, XX ;Carolina PEREIRA; Gláucia TRINCHÃO, 2021). Essa lógica auxilia na perpetuação da estrutura de dominação masculina, ancorada na dicotomia que posiciona as mulheres ao lado da sensibilidade, enquanto os homens estão ao lado da racionalidade (ARIAS, 2010a; SOLANO; VACCAREZZA, 2020; SANCHES,

2021). O emocional é visto como um atravessamento integral nas mulheres, presente em todos os âmbitos de sua vida, ao passo que os homens encontram-se encapsulados pela ideia de uma “força bruta” (CARNEIROS, 2020) Ainda diante dessa questão de gênero, é necessário considerar os outros marcadores sociais que também operam instituindo lugares, como se houvesse um continuum estruturado numa linha de poder que reflete em uma hierarquização social (PEREIRA; TRINCHÃO, 2021).

Assim como pontuado nas discussões anteriores deste trabalho acerca da não consideração ou subalternização das produções de conhecimentos de mulheres na academia, os efeitos patriarcais da operacionalização do lugar intelectualmente inferiorizado que posicionam essas sujeitas se reverberam nas tessituras dos saberes artísticos e artesanais, inclusive colocando ambos em oposição. Colocadas às margens das produções consideradas como notórias, canônicas e, não por acaso, masculinizadas (NOCHLIN, 2016; SIMIONI, 2010), além de vistas como despossuídas de conhecimentos e sabedorias, as mulheres não eram vistas como produtoras de valores culturais (PEREIRA; TRINCHÃO, 2021). Para entender melhor essa asserção, Linda Nochlin (2016, p.20) em seu ensaio “por que não houve grandes mulheres artistas?” faz uma sátira ao “olhar impassível sobre as reais condições na qual a produção de arte existiu, na extensão das estruturas sociais e institucionais ao longo da história” para ver que o que é contado é apenas uma perspectiva de um “mundo do faz de conta”, alicerçado em “profecias de auto merecimento”. Por trás das cortinas do patriarcado, existem estruturas, instituições e contextos sociais responsáveis pela não consideração das mulheres como artistas, ainda que tivessem inúmeras à beira do anonimato ou tendo suas obras assinadas pelos homens de seus convívios. Nesse sentido, não se trata de perguntar por que elas não existiram, mas em quais condições as atividades artísticas se desenvolveram e o que era considerado como tal, para que seja possível situar a percepção social acerca dos conceitos arraigados e naturalizados, como o caso das explicações milagrosas e prodigiosas dos homens e destituídas de uma compreensão integral dos aspectos socioculturais. Nesse entrelaçamento, também há de se considerar as discrepâncias em relação aos acessos educacionais, ao tempo gasto exercendo outras funções e, atrelado a isso, o encorajamento e investimento para as artes (NOCHLIN, 2016).

Por conseguinte, a essa manta de privilégios patriarcais, “as obras consideradas inferiores na hierarquia dos gêneros artísticos foram sendo associadas às práticas artísticas de mulheres” (SIMIONI, 2010, p.05). Isto denota que não é por acaso que historicamente os trabalhos têxteis foram colocados na hierarquia em uma categoria de valor e produção menor, bem como caracterizado, na maioria das vezes, como artesanal e não como arte. Além disso, tratam-se de formas engendradas como precárias na sua realização, tendo em vista sua domesticação. Por isso, desconsideram qualquer atribuição artística em seu fazer, já que não seguiam os delineamentos das Academias de Belas Artes europeias (SIMIONI, 2010; ALLUCCI, 2019). Neste sentido, e também como intuito em diminuir a importância dos trabalhos feitos pelas mulheres, os trabalhos manuais, como bordado que é visto como feminino por excelência, foram marginalizados e colocados como artes menores (SIMIONI, 2010; ALLUCCI, 2019). Sendo assim, em decorrência da perspectiva colonizadora das artes, “gêneros outrora valorizados, como a tapeçaria e o bordado, centrais durante a Idade Média, passaram, ao longo da Idade Moderna, a comportar duas cargas simbólicas negativas: a do trabalho “feminino”, logo inferior, e a do trabalho manual, a cada dia mais desqualificado” (SIMIONI, 2010, p.5). Em detrimento disso, foram distanciados das artes canonizadas (ALLUCCI, 2019), com obras reconhecidas como tal feitas majoritariamente por homens. Ainda no início do século XX, as artes têxteis “encontravam-se indissociavelmente ligadas aos estigmas do amadorismo, do artesanato e da domesticidade.” (SIMIONI, 2010, p.8). Ao considerarem o bordado como uma categoria de fazeres femininos e esses vieses de submissão, o bordado foi atribuído como “uma ferramenta doutrinadora, um passatempo, mas não com a qualidade de um produtor de conhecimento.” (PEREIRA; TRINCHÃO, 2021, p.10).

Esse engessamento projetado pelo imaginário patriarcal ocidental também serviu como estruturação para interligar as práticas têxteis e manuais à idealização do papel da mulher enquanto mães e esposas, como mencionado acima. A naturalização começa a ser difundida e delineada mais visivelmente a partir do século XVI (PEREIRA; TRINCHÃO, 2021). No período de colonização, essas técnicas com linha e agulha foram utilizadas na educação catequizadora, em mosteiros e conventos, sendo colocadas “como labor feminino, envolto de uma relação com a castidade, com a vida privada e com a preparação das jovens mulheres para a vida no lar” (Karine

QUEIROZ, 2011, p.9). Entre o século XIX e início do XX, ocorre também a sua inserção na matriz curricular da educação formal como uma ferramenta doutrinadora (PEREIRA; TRINCHÃO, 2021). É notório, nesse contexto, os mecanismos de exclusão e separação de conhecimentos conforme os gêneros e os destinos traçados culturalmente, em que “para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura” (LOURO, 2004, p. 444). Essa representação entre educação e bordado permanece visível em conceitos associados à prática do bordar (PEREIRA; TRINCHÃO, 2021).

Em algumas conversações com as interlocutoras, elas deixaram evidentes seus posicionamentos em relação à instituição desse lugar colocado aos trabalhos têxteis, principalmente no que diz respeito à assimilação de que se trata de um campo de aprendizagens destinado apenas às mulheres. Quando perguntei à Alegria sobre seu pensamento acerca dos homens estarem aprendendo a bordar, articulando com a própria narrativa dela enquanto lembrava sobre ter ensinado um, ela disse: “Laura, eu acho muito importante, sabia? [...] porque não é nada demais ele aprender a saber, a fazer aquelas coisas. De tudo aprender um pouco” (informação oral, 2021). Na mesma direção encontra-se a fala de Bondade (informação oral, 2021), em que sinaliza que não há problemas quanto ao homem aprender esse artifício têxtil, já que “tudo é um trabalho, um aprendizado”, ao mesmo tempo que complementa, quando eu questionei se a sociedade apoiava, que “é porque tem gente hoje em dia que tem preconceito né [...]. Fica logo pensando outra coisa né, mas não tem nada a ver [...], aquilo que o homem quer aprender, não tem nada a ver”. Doçura demonstra também a sua compreensão acerca das atividades instituídas como femininas. Ainda que não tenha se referido propriamente ao bordado, ela conta que seu neto desde pequeno sempre pede para ela ensiná-lo a fazer bolo, mesmo seu pai dizendo que não é coisa de menino e relembra que chegou até interferir ao dizer que a sua interpretação não tem nada a ver. Assim, suas compreensões vão na contramão da polarização que impera essas atividades, visto que consideram que não tem relação o ato de bordar (ou cozinhar) com o gênero.

Embora os detentores de poder tenham se apossado e utilizado o bordado - e outros trabalhos manuais - como estratégia de dominação, as tecelãs ocuparam ao longo da história uma ‘narrativa de resistência, por meio do trabalho, da união e da

geração de sustento para família” (PEREIRA, 2019, p.49). Trata-se de “um bordado que é o avesso do bordado que domestica as mulheres. Um bordado criativo, potente que nos abre e conecta a muitas possibilidades de fazer mundo” (CARNEIRO, 2020, p.33), capaz de desmontar as determinações sociais, econômicas, culturais e históricas ao abrir fissuras no sistema patriarcal. E, assim, simbolizado como uma alternativa de transgressão (BRITO, 2013), visto que, mesmo diante da insistência em instituir e endossar lugares tidos como femininos, há como localizar movimentos subversivos, que se traduzem como resistência, não como passividade em aceitá-los como destino, mas com a representação do que é feito/resistido/subvertido através deles. Para alavancar as discussões à frente, sigamos com o questionamento de Isabella Carneiro (2020, p.31): “como tornar essa linguagem do bordado qualificada e politizada, deixando de ser algo submisso e apenas atrelado ao doméstico?” Objetivamos traçar um outro delineamento entre a temática, apresentando o bordado para além de conceituações enfadonhas e engendradas pelas classes dominantes, apresentando-o como um espaço clandestino de aprendizagens e ensino, a partir do que foi oralizado e transmitido pelas próprias interlocutoras da pesquisa.

7.4. Agência: bordando fios de resistência e a construção de uma comunidade

“Para sobreviver às fronteiras
você deve viver sem fronteiras
ser uma encruzilhada”
(Glória ANZALDÚA, 2010, p.114).

Para pensar como as interlocutoras escapam às concepções e leituras tradicionalistas sobre suas existências, o conceito de agência de Sherry Ortner (2007) nos ajuda a compreender as articulações dessas mulheres – situadas às margens do poder – frente às situações de dominação. Em suas narrativas, elas demarcam as artimanhas utilizadas em suas trajetórias de vida para se esquivarem da subordinação - contra o poder cultural e político -, fazendo-as operarem pelas fissuras, tecendo e bordando outros horizontes de existências. Elas demonstram em sua oralidade que “se apropriar do bordado é resistir, é transformar o silenciamento em uma voz, é dar potência ao ato” (CARNEIRO, 2020, p.32). Considera-se, assim, que essa ferramenta se apresenta como uma narrativa, entrelaçada a muitas outras (BRITO, 2013). Dessa

forma, serve para analisarmos o agenciamento dessas mulheres ao encontrarem na linha possibilidades de se narrarem e escreverem novas histórias.

Para aprofundar no agenciamento das interlocutoras, têm-se como interessante a compreensão dos dois eixos que dividem o conceito de agência: poder e projetos. Apesar da separação conceitual, Ortner (2007, p.58) alerta que “nunca é meramente um ou outro”, já que por vezes há um entrelaçamento entre ambos. A agência enquanto poder tanto pode abarcar a resistência quanto a dominação, isto é, “operando de cima para baixo como dominação, e de baixo para cima como resistência” (ORTNER, 2007, p.58). Sua conceituação diz respeito às “formas de poder que as pessoas têm à sua disposição, de sua capacidade de agir em seu próprio nome, de influenciar outras pessoas e acontecimentos e de manter algum tipo de controle sobre suas próprias vidas” (ORTNER, 2007, p.64). Neste sentido, pode abarcar tanto as sujeitas em patamares elevados de poder, quanto as que estão às margens. No caso do segundo campo de significado, a agência de projetos está relacionada ao desejo ou intenções dos sujeitos ultrapassarem as estruturas que alicerçam suas vidas. Em específico as sujeitas marginalizadas, que se encontram na base das desigualdades, perseguem projetos como estratégias para nadarem contra a correnteza da dominação. Essa agência está “relacionada com ideias de intenção, com projetos de pessoas (culturalmente constituídas) no mundo e com sua habilidade de iniciá-los e de realizá-los.” (ORTNER, 2007, p.64). Tanto em casos de dominação quanto de resistência estão “[...] a serviço de projetos, da autorização ou do empoderamento para perseguir objetivos [...]” (ORTNER, 2007, p.76). A agência enquanto possibilidade de resistência por vezes passa despercebida, mas é essencial compreender que as sujeitas marginalizadas não são integralmente destituídas dela, visto que possuem “poder e projetos próprios, e a resistência (da mais sutil à mais evidente) sempre é uma possibilidade” (ORTNER, 2007, p.76). Assim, em algumas das idosas dessa pesquisa a agência aparece com mais nitidez, mas em outras transcorrem pela sutileza. Sendo assim, apesar de não ser vista a priori, não significa que estão destituídas de agenciamento.

O Coletivo e a prática do bordado se apresentam como possibilidades de agenciamento das idosas, em que se utilizam desse espaço e ferramenta para resistirem às dominações e, ao mesmo tempo, sustentarem seus próprios projetos contra o poder

cultural e político presentes em torno de suas realidades. Ao passo que os ideais hegemônicos e patriarcais encontram-se alicerçados no poder enquanto dominação, atribuindo às atividades manuais e têxteis ao doméstico e feminino, as idosas se utilizam dessa ferramenta como resistência em busca de autonomia, controle sobre suas existências, bem como formas de superação das opressões coletivas e pessoais (ALLUCCI, 2021). Ao reivindicarem o bordado para si, elas enfrentam as amarras do patriarcado, geralmente sustentadas pelos seus companheiros, e o bordado como meio de subordinação. Assim, é possível ver as rachaduras feitas por elas no sistema, visto que “o bordado, tão utilizado para dominar e silenciar mulheres em seu espaço doméstico, foi apropriado para aumentar as potências” e a luta pelos seus direitos (CARNEIRO, 2020, p.45). Ao se apresentar também como um espaço clandestino de aprendizagem e ensinamentos, ele denota que a educação convencional, que “dociliza e disciplina corpos de tantas maneiras” (CARNEIRO, 2020, p.47) não é o único caminho, principalmente considerando que suas portas estavam fechadas ou repletas de barreiras invisíveis para a presença dessas sujeitas. O bordado, no sentido aqui encontrado - adentrando em seu âmago através de uma compreensão de prática educativa não convencional, que, por si só, já é uma estratégia de resistência -, se apresenta como uma via para a autonomia e libertação, fonte de renda, ressignificação do envelhecimento, potencial de expressão, e em tantas outras categorias que resultam no empoderamento dessas mulheres. Elas pontuam em diversos momentos de nossas conversações que conseguiram alcançar lugares antes inimagináveis. Isso tem a ver com o fato que a sociedade já as tinham colocado em um lugar determinado ao longo de suas vidas. Na faixa etária atual, elas quebram estigmas construídos em torno do processo de envelhecimento.

Tanto o Bordazul quanto o SESC são espaços de ressignificações e resistências, em que as implicações das aprendizagens se ramificam dentro do convívio social, conjugal e familiar das interlocutoras. Os movimentos e aprendizagens que permeiam as interlocutoras no espaço do SESC, possuem conexão e ressonância dentro do Bordazul, como tantas vezes é sinalizado pelas mesmas. Dona Doçura (informação oral, 2021) demonstra com nitidez as mudanças que ocorreram em seu cotidiano a partir da sua inserção nos grupos, visto que aprendeu “sobre muita coisa boa” que antes não tinha acesso. Tem, em sua percepção,

que foram sentidas dentro de sua casa, em relação à convivência e, sobretudo, em “aprender a dizer não na hora de dizer”. Ela demonstra ao longo das conversações que esse foi uma via para valorizar a si mesma, já que considerava que antes do SESC e do bordado ela não conseguia se impor. Quando ela disse que “tudo” melhorou em sua vida, começou em seguida a falar das viagens feitas pelo SESC, já que nunca pensou antes em viajar. Seu marido não demonstra satisfação em vê-la indo, mas ela não deixa de ir por isso. Aprendeu a dizer que cada um tem sua vida, que apesar de se darem bem, a viagem é algo importante para ela. Ao olhar seu posicionamento, compreende-se como esses espaços se configuram como subterfúgio para as situações de opressões cotidianas, possibilitando que essas mulheres criem práticas subversivas. Collins e Bilge (2021, p.241), inspiradas pelas teorizações de Paulo Freire, sinalizam que “as pessoas oprimidas precisam da educação para desenvolver consciência crítica, porque, sem ela, lhes faltam ferramentas importantes tanto para analisar quanto para se opor à própria subordinação”, apresentando-se como imprescindível tanto para o empoderamento pessoal, quanto coletivo. Nesse sentido, “desenvolver consciência crítica sobre a maneira como as identidades individuais e coletivas refletem e organizam os domínios da estrutura de poder pode mudar uma vida” (COLLINS; BILGE, 2021, p.242). Ainda que o letramento seja de suma importância no desenvolvimento de uma consciência crítica e na luta pelas desigualdades sociais, é preciso pensar nas especificidades das idosas e quais vias lhes foram possibilitadas para esse processo.

Ingressar no SESC e no bordado se constituiu também como um espaço de cuidado da saúde mental, pois torna-se “uma forma de socializar e trabalhar suas dores, bem como uma fonte de sobrevivência” que abarca múltiplos sentidos (ALLUCCI, 2019, p.09). As quatro interlocutoras da pesquisa apontam sobre os efeitos positivos na saúde mental, tendo em vista que se encontravam em um quadro depressivo antes de ingressarem no grupo. Bondade (informação oral, 2021) sente que o SESC e o bordado colaboraram positivamente em relação a sua saúde, tanto física quanto mental, ao lembrar que ‘antes só cuidava do trabalho de casa, sem cuidar da minha saúde’. Doçura, por sua vez, relatou que estava depressiva antes de entrar para o SESC e, que por não estar cuidando de si, comia em excesso porque sentia-se ansiosa. A idosa caracterizou que na época vinha com problemas na família e que

acabou juntando com outras questões. Quando perguntei sobre o que a motivou a entrar no Bordazul ou no SESC, se tinha relação com a depressão, ela assentiu, acrescentou que foi gostando e que permaneceu até hoje. Relatou que logo no início quando era um dia inteiro a sensação de estar lá era como se parecesse um mês, já que era bem “gostoso”.

Com a interlocutora Alegria, falamos brevemente do “conversando sobre saúde”, como se deu a sua inserção no projeto e posteriormente no Bordazul. Ao contrário das outras idosas, ela tem uma história mais recente, quatro anos em ambos. Na época, ela estava vivenciando o luto recente de seu filho. Não entramos em detalhes, mas comentou que passou um período depressiva e que precisou fazer tratamento com base em medicação e terapia. Apesar de não ser possível abarcar todas demandas pessoais que fizeram com que as idosas frequentassem os espaços, compreende-se que a inserção no coletivo e a prática do bordado se apresentam em comum para essas sujeitas como uma “[...] a agulha, capaz de juntar pedaços, fazer vir à tona o que está silenciado e minimizar as cicatrizes, por meio da arte, da reunião e da comunhão” (ALLUCCI, 2019, p.04).

Outra narrativa que ressoou com bastante potência emergiu enquanto Doçura me mostrava alguns de seus bordados. À medida que me mostrava, ela dizia que aprendeu devagarinho, mas que hoje em dia já é uma profissional, com seus bordados sendo enviados para fora do estado. Ao olhar para sua história - trazida brevemente nas contações -, vê-se os movimentos de autonomia alcançados, tendo em vista que passou sua “vida inteira” sem lazer e escassez de tempo para cuidar de si mesma, apenas agora, já na terceira idade, começou a participar de atividades em benefício dela (DOÇURA, informação oral, 2021). É possível evidenciar que as interlocutoras marcam as sensações de bem-estar e fortalecimentos encontrados nesse espaço, fazendo-as transgredirem e transformarem suas realidades. Tais efeitos também são sentidos por Bondade, que demonstra sempre muita emoção ao falar de sua relação com o bordado, o que podemos sentir quando ela diz “a minha história de vida é porque eu nunca pensei de um dia eu tá.. eu estar sentada bordando, bordando pra fora”. Achei poético quando ela utiliza o *pra fora*. Quando questionei o que ela quis dizer com sua fala, ela acrescentou: “porque o bordado da gente num vai pra fora

pra vender. Eu nunca pensei na minha vida de um dia eu fazer isso, acontecer isso comigo, na minha vida.. nunca pensei” (BONDADE, informação oral, 2021).

Implícito nessas narrativas, está o bordado como uma fonte de trabalho e renda, correspondendo como uma possibilidade de independência financeira (BRITO, 2013). Bondade viu alguns de seus caminhos podados após o seu casamento, já que seu marido nunca foi favorável para que ela trabalhasse fora de casa. Nem mesmo exerceu seu curso de corte e costura que tanto se orgulha de ter feito. A visão sexista e patriarcal de seu companheiro traz à tona “as representações sociais das mulheres na tradição ocidental, desde os primórdios, são de que nós fomos feitas da costela de Adão, o que nos transformou em apêndice, mulheres função-propriedade” (Vilma PIEDADE, 2020, p.29). O seu companheiro era o provedor financeiro, enquanto ela permanecia responsável pelos cuidados da casa: “era quem assumia tudo, ele é da Ufal há trinta anos” (BONDADE, informação oral, 2021). É muito evidente, em vários momentos de sua narração, ela ressaltar o trabalho de seu marido - agora já aposentado. Atualmente, em que se vê ocupando e alcançando outros espaços, ela diz com alegria “eu não sabia de nada e hoje a gente está ganhando um dinheirinho”. Sua voz emite bastantes sentimentos quando diz que “hoje eu me sinto valorizada”. Bondade não se refere apenas ao ato de bordar, mas ao de ensinar, acrescentando: “a gente sai daqui pra ensinar na UFAL”. Frase que ecoa de seu coração em muitos momentos de sua contação. Com isso, compreendemos que a prática do bordado se apresenta como um instrumento de libertação e emancipação, em que, em muitos casos, se mostra como “uma alegoria de formas de como a mulher agarrou a possibilidade de decidir a respeito do seu futuro” e sobre si mesma (KARINE QUEIROZ, 2011, p.16).

Já a história de Alegria teve outros rumos, trabalhou durante dezenove anos vendendo bolo no centro da cidade - seu companheiro ajudava na preparação dos produtos para venda, ainda que já trabalhasse com outros serviços -, era a fonte de renda de sua família e se orgulha quando narra que foi através desse trabalho que comprou sua casa. Por causa do trabalho, nunca havia espaço de tempo para si. Participar do bordado, depois de aposentada, “foi um sonho que saiu da cabeça”, complementando que “muito bom demais esse grupo pra mim [...] e agora que eu to ganhando meu trocadinho é ainda melhor, né?”. Não se trata apenas do

retorno financeiro, mas de fazer "trabalho de encomenda, trabalho para fora" e ver sua arte sendo valorizada por outras sujeitas. Como bem explicita Karine Queiroz (2011, p.16), "o bordado se converte em espaço enunciativo para o grupo de mulheres artesãs na atualidade, além de ser um campo da formação de renda (monetária) e uma forma de expressão."

Seguindo pela direção da amorosidade, iniciada logo no começo do texto, o Coletivo do bordado - assim como o grupo do SESC - se constitui como uma comunidade que alimenta a chama da vida. A denominação de comunidade partiu da própria interlocutora Alegria, que fala em complemento sobre "um lugar nosso". hooks escreve que "não há melhor lugar para aprender a arte do amor que numa comunidade" (2020a, p.161). No momento em que li a frase, eu consegui visualizar um dos momentos que me foi oralizado sobre Bondade, que me fez associar os seus primeiros passos ao entrar no grupo com os seus movimentos atuais. Ela entrou no grupo tímida, num passo descompassado quase desistente, com receio de nunca aprender a bordar. Nem Ninna, nem as companheiras deixaram-na desistir, deram esperança e alimentaram seu desejo de aprender. E ela ficou. Doçura e Alegria me contaram a mesma história sobre o corpo-presença da companheira. Na cena que me narraram, estavam as integrantes agrupadas em uma roda, como costumeiramente fazem. Ao sentirem a chegada de Bondade começaram a cantar uma música com seu nome, em comemoração à sua presença. E ela entra em cena se balançando, deixando seu corpo exalar a vivacidade que habita dentro de si. Foram ritmos alcançados a partir do ingresso nos grupos, como Bondade deixa evidente em sua contação.

Antes de entrar no SESC e no Bordazul, Bondade sentia dificuldade em conversar, como se fugisse de seu sentido o que desejava falar. Ela expressa esse tempo dizendo "era um negócio como que travava [...], só que ninguém notava, eu é que sentia", vinha acompanhado de uma tristeza por não conseguir conversar com as pessoas, mas logo ela cuida de acrescentar com a voz repleta de entusiasmo que "[...] agora, depois que eu entrei no SESC [...] muitas coisas que eu sentia eu não sinto mais [...]. Oxe, minha filha, eu não podia.. quando eu entrei no SESC, no bordado, a minha mão tremia pra bordar, é, ficava tremendo.. oxe, oxente.. agora graças a Deus não, de jeito nenhum". Ela acrescenta com orgulho "[...] até falar quando a gente vai pra Ufal, [...] sobre o bordado, sabe, aí eu já tô falando". Quando ela se vê nos espaços de sua

comunidade, ela diz “converso com uma, converso com outra, rio com uma, rio com outra [...] e assim a gente vai [...] e eu fiquei, oxe, outra pessoa”. Eu me senti emocionada com sua história e perguntei se ela sentia que havia sido as pessoas do grupo que fizeram com que ela se sentisse melhor, e ela assentiu “foi, porque eu me divertia e aquilo passa, passava. Eu me divertia. [...]” (BONDADE, 2020, informação verbal). Trata-se de “[...] uma forma de reclamar para si a posição de sujeito”, não apenas pela fala e nomeação como sugere bell hooks (2020a, p.83), mas também pelo seu corpo - tímido - que entra na roda e dança seus saberes, sua existência. O compartilhamento sobre estar nessa comunidade também foi feito por Alegria ao dizer que estarem juntas dá mais liberdade, sentem um aconchego. O Coletivo se constituiu como a “criação de um espaço de confiança emocional”, em que as encontram-se “alimentadas a intimidade e a mútua consideração” (hooks, 2017, p.176). Nesse ambiente de compartilhamento e afetos, abre caminho para “auto-imagem e auto-confiança das bordadeiras” (Tânia CAPPRA, 2014, p.38). Essas narrações acompanham as das outras idosas e em diferentes momentos, abarcando a importância dessa comunidade construída e solidificada por presenças re-existentes. Bordar e estar no Coletivo é uma forma dessas sujeitas se fazerem existentes. bell hooks (2019, p.285) sintetiza essa consideração ao afirmar que “somos transformados, individualmente, coletivamente, à medida que criamos um espaço criativo radical que afirma e sustenta nossa subjetividade, que nos dá um novo lugar a partir do qual podemos articular nosso sentido no mundo”.

A comunidade enquanto um espaço que é propício para o florescimento do amor, possibilita que ele seja ressoado em outras relações e interações sociais, acreditando que “orientados por esse conhecimento, fazemos de qualquer lugar um local em que podemos regressar ao amor” (hooks, 2020b, p.176). Kelcy Pereira (2019), integrante e pesquisadora da comunidade, compartilhou sobre a rede de afeto e cuidado que é tecida por essas mulheres. Dentro da comunidade e da amizade que foi construída por elas há uma “atmosfera de confiança e compromisso” (hooks, 2020a, p.51) e um fortalecimento do amor em suas dimensões que se estende para outras convivências e, principalmente, para si mesmas. Nesse caso, “o bordado, que algumas vezes é feito coletivamente, permite a essas mulheres a fala, pois, o fato de estarem juntas para produzir o bordado permite a conversa de temas sobre a vida, família e

cotidiano” (KARINE QUEIROZ, 2011, p.4). A construção tecida por essas mulheres pode ser vista como uma “comunidade de resistência” alicerçada no amor (hooks, p.288).

Inspirada por Isabela Carneiro (2020, p.25), é possível vê-las em um processo de “tornar-se aranhas” que se unem pelo encontro de suas teias. Seguindo pela imaginação, são aranhas que produzem suas teias pelo coração, por fios que saem de dentro do corpo, que constroem juntas uma teia de cuidados e tecem amor. Emaranhadas por fios de sentidos, resistentes e elásticos, formam um abrigo, um refúgio contra as intersecções de poder. Na busca por perseguir seus projetos, intencionais ou não, se unem e se transformam em infinitas fiadeiras, encontram-se tecendo fios de resistências sem parar, escapando aos utilitarismos dados pelas ordens vigentes (Mia COUTO, 2009).

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho até aqui construído faz pensar sobre as políticas de narratividade dessas mulheres, suas pedagogias e sabedorias insurgentes. Elas trazem à tona a potência que habita dentro das suas oralidades – no plural para demonstrar a singularidade com que cada uma se apresenta – e das suas manualidades. Através dessas duas políticas narrativas – as que aqui realçaram –, de expressão, aprendizagens e ensinamentos, elas “aprenderam a resistir à opressão, à segregação e negação dos seus direitos” (ARROYO, 2014, p.09). É importante ressaltar, e como ficou evidente ao longo da dissertação, que não diz respeito à desconsideração da educação formal, nem tampouco uma romantização da não alfabetização das sujeitas. No entanto, ao não ter o espaço hegemônico de educação preparado e construído para suas existências, assim como as pedagogias inapropriadas que inviabilizaram a permanência, elas não deixam de ter conhecimentos e outros processos educativos/formativos emancipatórios. Com essas barreiras, se tornou necessário percorrer outros trilhos para resistirem e, por isso, não podem ser vistas apenas com sujeitas da falta. Não podemos seguir pela história oficial da educação. Foram essas lentes que se objetivou trazer à discussão, com o intuito de que a descolonização dos conhecimentos ultrapassem os muros da academia e se aproximem de onde a realidade se passa, colham conhecimentos e sabedorias que habitam em territórios de resistências, nas tessituras sociais que foram desconsideradas como frutíferas de saberes, mas que seja demarcado e ressaltado a autoria.

As interlocutoras da pesquisa são bordadeiras de sabedorias. Mulheres que hoje encontram-se nesse espaço em comum, do bordado, mas que tiveram outros percursos formativos até chegar aqui, utilizando-se de pedagogias clandestinas para resistirem, existirem e subverteram o lugar em que foram colocadas. Suas oralidades apresentam o nomadismo de suas memórias e histórias ao alcançarem outros corpos - o meu e o de vocês. Carregam e expressam sabedorias conquistadas ao longo de uma vida. Pelas manualidades, elas mostram a fluência de suas mãos ao tornar o bordado - assim como em outros de seus conhecimentos manuais - em escreveduras, mas também em “ensinaças” (HADDACK-LOBO, 2020, p.38). Mariana Guimarães (2017, p.2513) evidencia o bordado enquanto uma linguagem, como uma forma de

expressão e comunicação, em que “bordar é desenhar com a linha, marcar o suporte, e desenhar não é apenas representação gráfica; é organização de pensamentos, de ideias, é origem da escrita”. O bordado pode ser compreendido pela frase de hooks (2019, p.284) “um espaço que me permite recuperar tudo o que sou na forma de linguagem” - e tudo que pode vir a ser. A linguagem do bordado opera como um campo de lutas (hooks, 2019) e se apresenta como uma alternativa para “mulheres que desejaram expressar suas histórias, quando a sociedade insistiu em invisibilizá-las” (PEREIRA; 2020, p.19).

Em outro momento, ressoou em mim a ideia de *corpografia*, que diz respeito a como nosso corpo está presente em nossas escritas, como escrevemos a partir dele. Não apenas a estrutura corpórea em si, mas o que ela envolve, nossas emoções e marcas subjetivas. Nossa localização. Nossa presença. Nossas memórias. Um corpo que faz grafia; que se inscreve e escreve a partir do sentir, dos sentidos. O termo se apresenta como maleável para pensar-sentir as diferentes formas de escritas que emergem do corpo. Gostaria de retomar esse termo para discorrer sobre o bordado enquanto uma ferramenta de linguagem, considerando a existência de uma *corpografia* alinhada pelas mãos. Isto é, pensar o corpo que faz o bordado através do vai e vem das mãos, que faz a agulha entrar e sair do tecido pelo fio dos sentidos, do pensamento e das emoções. Há uma *corporalidade* que marca a linha, quando as mulheres tecem, criam a si mesmas, criam novos sentidos fazem novas histórias e contam as antigas (MACHADO, 2003), deixam suas memórias grafadas no pedaço de tecido.

Através de suas corpografias, elas se fazem inscritas no mundo e nas próprias histórias. Uma escrita do corpo a partir das memórias, das histórias e das singularidades das mulheres. A arte produzida por essas mulheres é a transposição de seus mundos. Mundos que cabem suas geografias, seus saberes, suas existências e resistências. Cabem seus conhecimentos e, sobretudo, as cabem. Com o uso da linha, elas conseguem fazer novas tramas, narrativas. São escritas que trazem à tona os saberes artesanais. Saberes do fiar e do tecer. Saberes de uma vida inteira. Trata-se de um trabalho artesanal de narrativas, assim como eu me propus a realizar aqui. Cabe a essa escrita olhar para essas sujeitas como agentes de conhecimentos, de sabedorias. As idosas - aqui incluídas a vovó e tinha Dinha - me ensinaram a alinhar as

manualidades, as oralidades, as sabedorias e as educações para chegar na premissa de que escrevem à sua maneira, são plurilinguísticas. É urgente aprender outras leituras de mundo. Quantas escritas habitam uma peça feita à mão?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Giane E. S.; ALVES, Cláudia M. C. Educação escolar de mulheres negras: interdições históricas. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 41, n. 27, 2011, p. 81-106,

ALLUCCI, Renata Rendelucci. Una aguja, una lámpara, un telar. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 27, n. 3, 2019.

ALVES, Cândida. B.; DELMONDEZ, Polianne. Contribuições do pensamento decolonial à psicologia política. **Rev. psicol. Polít.**, v.15, n.34, 2015, p. 647-661.

ANZALDÚA, Glória. Falando em línguas: Carta para mulheres as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.1, n. 8, 2000, p. 229-236.

ANZALDÚA, Glória. Viver nas fronteiras significa que você. **Mandrágora**, v. 16, n. 16, 2010.

ARENDDT, Ronald; MORAES, Márcia; TSALLIS, Alexandra. Por uma psicologia não moderna: o PesquisarCOM como prática meso-política. **Estudos e pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v.15, n. 4, 2015.

ARIAS, Patricio G. **Corazonar**: una antropologia comprometida com la vida. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2010a.

_____. Corazonar desde las sabidurías insurgentes el sentido de las epistemologías dominantes, para construir sentidos otros de la existência. **CALLE14**: Revista de Investigación en el Campo del Arte, 4(5), 2010b, p. 80-95.

ARROYO, Miguel. A educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma educação do campo, n. 2).

_____. Que Outros sujeitos? Que Outras pedagogias? In: ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 23-61.

BAIROS, Luiza H. Nossos feminismos revisitados. **Estudos feminista**, n. 2, v.3 1995.

BARROS, Daniela; PEQUENO, Saulo; PEDERIVA, Patrícia L. M. Educação pela tradição oral de matriz Africana no Brasil: Ancestralidade, resistência e constituição humana. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 91, 2018.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11. Brasília, 2013, p. 89-117.

BARROS, Regina B.; PASSOS, Eduardo. Diário de bordo de uma viagem-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

BATTISTELLI, Bruna M. Carta-grafias: entre cuidado, pesquisa e acolhimento. Dissertação (mestrado em Psicologia Social e Institucional) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

BEAUVOIR, Simone. Introdução e preâmbulo. In: _____. **A velhice**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018, pp.7-20.

BELTRÃO, Kaizô I; ALVES, José E. D. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.136, jan./abr, 2009, p.125-156.

BERNADINO-COSTA, Joaze; GROSFUGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, v.31, n.1, 2016.

BERNARDES, Gianinna. **Doce riacho**. Maceió, Imprensa Oficial Gracialiano Ramos, 2019.

_____. **Perguntas sobre o Bordazul** [Mensagem pessoal]. Mensagens recebidas por laurableinroth@gmail.com em 27 de junho de 2021.

BEZERRA, Marcela H. Mulheres visíveis: a história das trabalhadoras rurais canavieiras na zona da mata sul de Pernambuco ao longo do decênio de 1980. In: _____. Mulheres (des) cobertas, histórias reveladas: relações de trabalho, práticas cotidianas e lutas políticas das trabalhadoras canavieiras na zona da mata sul de Pernambuco (1980-1988). Recife, 2012. 234 folhas Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Programa de Pós-Graduação em História, 2012.

BRANDÃO, C. R. (Org.). A questão política da educação popular. São Paulo: Brasiliense, 1980.

_____. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. **Sociedade e Cultura**, v. 10, n. 1, jan./jun, 2007.

_____. A educação como cultura. Memórias dos anos sessenta. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 23, n. 49, set./dez. 2017, p. 377-407.

_____. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. **Sociedade e cultura**, v.10, n. 01, jan/jun, 2007, p. 11-27.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827, 71 p., v 1 (Publicação Original).

_____. Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. Carlos Leôncio de Carvalho. Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte e o Superior em todo o Império. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1879, 196 p., Vol. 1 (Publicação Original).

_____. Decreto nº 8.024, de 12 de março de 1881. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1881, 171p. v. 1 (Publicação Original).

_____. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ**, n.19, 2002, p.20-28.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo: T.A. Editor, 1979.

BORDO, Susan. A feminista como o Outro. **Revista estudos feministas**, Santa Catarina, v.8, n. 1, 2000.

BRITTO, Thais F. A. Narrativas, repertórios e aprendizado: bordados e bordadeira. **Illuminuras**, Porto Alegre, v. 14, n. 34, ago./dez. 2013, p. 125-154.

CAPPRA, Tania R. O bordado como um lugar de memória. In CAPPRA, T. Tecendo memórias: Narrativas e lembranças suportadas em costuras e bordados. Trabalho de conclusão de Curso. (Graduação em Museologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de biblioteconomia e comunicação, 2014.

CARNEIRO, Isabella M. S. A. O avesso do bordado: da arte doméstica a universidade pública. Trabalho de conclusão de curso. (Graduação em ciências sociais). Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, 2020.

CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARVALHO, Inaiá M. M. O trabalho infantil no brasil contemporâneo. **Caderno CRH**, Salvador, v.21, n. 54, 2008, p. 551-569.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da 'invenção do outro'. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p.87-95.

CHAUÍ, Marilena. Apresentação – Os trabalhos da memória. In: BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo: T.A. Editor, 1979.

CHRISTIANS, Clifford G. A ética e a política na pesquisa qualitativa. In: DENZIN, L. et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 141-162.

COLLINS, Patrícia H. Pensamento feminista negro e estudos da tradução – Entrevista com Patrícia Hill Collins1. **Revista Ártemis**, vol. XXVII, n. 1; jan-jun, 2019a, p. 229-235.

_____. Epistemologia feminista negra. In: Bernardino- Costa, Joaze, Maldonado-Torres, Nelson, Ramón Grosfoguel (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019b, p. 139-170.

COLLINS, Patrícia H; BILGE, Sirma. **Interseccionalidades**. São Paulo: Boitempo, 2021.

CONDE; Soraya F; SILVA, Maurício. Persistência do trabalho infantil ou da exploração do trabalho infantil. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, jan./dez. 2020, p. 1-20.

COUTO, Mia. A infinita fiadeira. In COUTRO, Mia. **O Fio das Missangas**. Lisboa: Companhia das Letras, 2009.

COSTA, S. L.; CARVALHO, J. J. Processos de transmissão: o ensino universitário e o encontro com mestras e mestres dos saberes tradicionais. In: MONTEIRO, Ana Claudia Lima (Org.). **Processos psicológicos: perspectivas situadas**. Niterói: EDUFF, 2020. p. 26-55.

CUSICANQUI, Silvia R. **Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores**. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

_____. Mujeres y estructuras de poder en los Andes: De la etnohistoria a la política. In: CUSICANQUI, S. R. **Violencias (re)encubiertas em Bolivia**. Editorial Piedra rota, 2010.

CRUZ, Mariléia. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (Org). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

DERMATINI; Zeila de B.; ANTUNES, Fátima F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, n. 86,1993, p. 5-14.

DEBERT, Guita Grin. Feminismo e velhice. **Sinais Sociais**, v. 8, 2013, p. 15-38.

DESPRET, Vinciane. Leitura etnopsicológica do segredo. **Fractal, Rev. Psico**, vol.23, n.1, 2011, p.05-28.

DOLL, Johannes. Educação e envelhecimento – fundamentos e perspectivas. **A terceira idade**, São Paulo, v. 19, n. 43, 2008, p. 7-26.

_____. Apresentação Educação e Envelhecimento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, jan./mar. 2015, p. 9-15.

ÉSTES, Clarissa Pinkólas. **A ciranda das mulheres sábias**: ser jovem enquanto velha. Velha enquanto jovem. São Paulo: Rocco, 2006.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. 3ªed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

_____. Sabela. In EVARISTO, Conceição. **Histórias de leves enganos e parencças**. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Edufba, 2008.

FINE et al. Para quem? Pesquisa qualitativa, representações e responsabilidades sociais. In: DENZIN, L. et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 115-162.

FEMENÍAS, Maria Luísa. Esbozo de un feminismo Esbozo de un feminismo latinoamericano. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 15(1), 2007, p. 11-25.

FERREIRA, Marcelo. Sobre escrever cartas. In: TAVARES, Gilead Marchezi; MORAES, Marcia ; BERNARDES, Anita Guazzelli (Orgs.). **Cartas para pensar políticas de pesquisa em Psicologia**. Vitória: EDUFES, 2014. p. 15-22.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Eleta C. Histórias de gênero na história da educação brasileira. In: BATISTA NETO, José; AMORIM, Roseane Maria de. (Org.). **Memórias e histórias da educação**: debates sobre a diversidade cultural no Brasil. Recife: Editora Universitária UFPE, 2012, v. 01. p. 41-62.

FREIRE, Ida M. Tecelãs da existência. **Revista estudos feministas**, v.22, n.22, 2014.

FREIRE, Paulo. Primeiras palavras. In: FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: olho d'água, 1997.

_____. Justificativa da pedagogia do oprimido. In FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 68ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019. p.39-78.

_____. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire / Paulo Freire; [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. O processo de alfabetização política. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n. 7, 1997.

HADDOCK-LOBO, R. Ensino de boiadeiro. In: Simas, L. A.; Rufino, L.; Haddock-lobo, R. **Arruaças**: uma filosofia popular brasileira. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020. p.38-42.

HUHNER, June E. Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 19(2), 2011.

hooks, bell. Love as the practice of freedom. In: **Outlaw Culture**. Resisting Representations. Nova Iorque: Routledge, 2006, p. 243-250. Tradução para uso didático por Wanderson Flor do Nascimento.

_____. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2ªed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

_____. A margem como um espaço de abertura radical. In: hooks, bell. **Anseios**: raça, gênero e políticas culturais. São Paulo: Elefante, 2019. p.280-295.

_____. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática.** São Paulo: Elefante, 2020a.

_____. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas.** São Paulo: Elefante, 2020b.

GADOTTI, Moacir. Educação integral e tempo integral. In: _____. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

_____. **A questão da educação formal/não formal.** Sion (Suisse), 2005.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin. W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Trad. Pedrinho A. Guareschi. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 64-89.

GOHN, Maria da Gloria. **Não-fronteiras: universos da educação não-formal.** São Paulo: Itaú Cultural, 2007. 96 p.

_____. Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. **Meta: Avaliação** | Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, jan./abr. 2009, p. 28-43.

GOMES, Camilla M. Gênero como categoria de análise decolonial. **Civitas**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, 2018, p. 65-82.

GONZALEZ, Lélia. "A categoria político-cultural de amefricanidade". **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, 1988, p. 69-82.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, 2016, p. 25-49.

GROTA. In: MICHAELIS on-line, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Editora melhoramento, 2021. Disponível em:

GUIMARÃES, Rafael Siqueira. (2017). Por uma Psicologia decolonial: (des) localizando conceitos. In: RASERA, Emerson Fernando; PEREIRA, Maristela de

Souza; GALINDO, Dolores (Orgs). **Democracia participativa, estado e laicidade:** psicologia social e enfrentamentos em tempos de exceção. Porto Alegre: ABRAPSO, 2017. p.263-276.

GUIMARÃES, Mariana. O fio como paisagem na mediação casa, corpo e obra. In: Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 26o, 2017, Campinas. Anais do 26o Encontro da Anpap. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017. p.2511-2524.

GUZZO, Raquel S. L. A quem a Psicologia serve? Sobre a importancia da Psicologia Comunitária. In: Veronica Moraes Ximenes; Jorge Castellá Sarriera; Jaime Alfaro I.. (Org.). **Psicologia Comunitária no mundo atual:** desafios, limites e fazeres. 1a.ed.Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016, v. , p. 139-152.

HADDACK-LOBO, Rafael. Filosofia a golpes de navalha. In: SIMAS, Luiz A.; RUFINO, Luiz; HADDACK-LOBO, Rafael. **Arruaças:** uma filosofia popular brasileira. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020. p.25-29.

HADDACK-LOBO, Rafael. Ensino de boiadeiro. In: SIMAS, Luiz A.; RUFINO, Luiz; Haddack-lobo, Rafael. **Arruaças:** uma filosofia popular brasileira. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020. p.38-42.

HAHNER, June E. Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n.2, 2011.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, v. 5, 1995, p. 7-41.

KILOMBA, Grada. A máscara. **Cadernos de Literatura em Tradução**, n. 16, 2010, p. 171-180.

_____. Quem pode falar? Falando do centro, descolonizando conhecimento In: KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação** – episódios de racismo cotidiano. 01 ed, RJ, Cobogo, Tradução Jess Oliveira, 2019, p 47-69.

KOPENAWA, Davi. A queda do céu. In: KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu:** palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das letras, 2015.

LOURO, Guacira. O gênero da docência. In: **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Ed. Vozes, 6 edição, 2003, p. 88-109.

_____. Conhecer, pesquisar, escrever... **Educação, sociedade e culturas**, n.25, 2007, p. 235-245.

LOURO, Guacira L. A construção escolar das diferenças. In: _____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6ª ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2007. p.57-86.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 22(3): 320, 2014.

MACHADO, Ana. O Tao da teia – sobre textos e têxteis. **ESTUDOS AVANÇADOS** 17 (49), 2003, p. 173-197.

MORAES, Márcia; BERNADES, Anita G. Apresentação. In: TAVARES, Gilead Marchezi Tavares; MORAES, Marcia; BERNARDES, Anita Guazzelli (Orgs.). **Cartas para pensar políticas de pesquisa em Psicologia**. Vitória: EDUFES, 2014. p. 7-14.

MORAES, Márcia. Do “pesquisarcom” ou de tecer e destecer fronteiras. In: TAVARES, Gilead Marchezi Tavares; MORAES, Marcia; BERNARDES, Anita Guazzelli (Orgs.). **Cartas para pensar políticas de pesquisa em Psicologia** Vitória: EDUFES, 2014. 131-138.

MORAES, Márcia. Prefácio. In: MONTEIRO, Ana Cláudia Lima. **Processos psicológicos: perspectivas situadas**. Niterói, EDUFF, 2020.

MOTTA, Alda Britto. As dimensões de gênero e classe social na análise do envelhecimento. **cadernos pagu** (13) 1999: p.191-221.

_____. As Velhas Também. *ex æquo*, n.º 23, p. 13-21, 2011.

_____. As dimensões de gênero e classe social na análise do envelhecimento. **Cadernos pag**, 1999, p.191-221.

MOUJÁN, Inés. Diálogos entre saberes e práticas pedagógicas descoloniais. Diálogos SulSul: pedagogias descoloniais - III Congresso Poscolonial e IV Jornadas de feminismo poscolonial, Buenos Aires, dezembro de 2016.

MOURA, Eliana Perez Gonçalves; ZUCCHETTI, Dinora Tereza. Educação além da escola: acolhida a outros saberes **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, 2010.

MOURA, Ricardo. Expropriação dos saberes pela universidade. In. SANTOS, Abrahão O. **Saberes plurais e epistemologias aterradas**: caminhos de pesquisa na psicologia e ciências humanas. Niterói: Eduff, 2020. p. 57-66.

NARAYAN, Uma. O projeto da epistemologia feminista: Perspectivas de uma feminista não ocidental. In: JAGGAR, A.; BORDO, S. **Gênero, corpo, conhecimento**. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997. p.276-290.

NASCIMENTO, Wanderson F. Das filosofias vagabundas. In: SIMAS, Luiz A.; RUFINO, Luiz; Haddock-lobo, Rafael. **Arruaças**: uma filosofia popular brasileira (pp.8-10). Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020.

NOCHLIN, Linda. Por quê não houve grandes mulheres artistas? Trad. Juliana Vacaro. São Paulo: Edições Aurora, 2016.

OLIVEIRA, R. C. M. (ENTRE)Linhas de uma Pesquisa: o Diário de Campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (Auto)biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 2, n. 4, 2014, p.69-87.

OLIVEIRA, Luiza. A busca da oralidade: o encontro com mulheres negras. In. SANTOS, Abrahão O. **Saberes plurais e epistemologias aterradas**: caminhos de pesquisa na psicologia e ciências humanas. Niterói: Eduff, 2020, p. 49-55.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: Bernadino-Costa, Joaze et al. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: autêntica editora, 2018, p. 171-181.

ORTNER, Sherry B. Poder e projetos: Reflexões sobre a agência. In.: GROSSI, Miriam Pillar; ECKERT, Cornelia, FRY, Peter Henry (Org). Reunião Brasileira de Antropologia. Blumenau: Nova Letra, 2007. p. 45-80.

PADILHA, Paulo Roberto. Prefácio. Educar em todos os cantos. In: GADORRI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

PEREIRA, Carolina N.; TRINCHÃO, Gláucia M. C. O bordado como ferramenta educacional no Brasil entre os séculos XIX e XX. **Revista História da Educação** (Online), v. 25, 2021.

PEREIRA, Kelcy M. F. **Bordazul - Bordado e cuidado**. Dissertação [mestrado em Psicologia] - Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Psicologia. 2019, 167 p.

PIEIDADE, Vilma. **Dororidade**. São Paulo: Editora Nós, 2017.

PRAZERES, L. L. G. dos ; MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. Velhice, gênero e invisibilidade segundo Clarice Lispector: uma viagem a Petrópolis. In: **XV Congresso Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC)**, 2017, Rio de Janeiro. ANAIS do XV Congresso Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC). Rio de Janeiro: Abralic, 2017. v. 3. p. 5554-5565.

QUADROS, Laura T. et al. O PesquisarCOM e o feminino na ciência. **Pesqui. prá. psicossociais**, São João del-Rei, v. 11, n. 1, jun. 2016, p. 4-10.

QUEIROZ, Karine G. O Tecido Encantado: o cotidiano, o trabalho e a materialidade no bordado. **O Cabo dos Trabalhos**: Revista Electrónica dos Programas de Doutorado do CES/ FEUC/ FLUC/ III, Nº 5, 2011.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

_____. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos rumos**, v. 17, n. 37, 2002, p. 4-28.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, n. 4, 1993, p. 15-30.

ROCHELEAU, D. Espacialidades feministas: Cómo nos formamos como mujeres caminantes en nuestras geografías y calendarios inscritos con relaciones desiguales de género. Espacialidades feministas – boletina atual (5a. ed, pp. 18-29). **Escuela de estudios de gênero**, Bogotá, Colombia, 2016.

ROSEMBERG, Fúlvia. Mulheres educadas e a educação das mulheres. In: PINSKY, Carla B.; PEDRO, Maria J. (Orgs). **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.

HADDACK-LOBO, Rafael. Filosofia a golpes de navalha. In: SIMAS, Luiz A.; RUFINO, Luiz; HADDOCK-LOBO, Rafael. **Arruaças: uma filosofia popular brasileira**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020. p.47-51.

SANTOS, Boaventura S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista crítica de ciências sociais**, v.63, 2002, p. 237-280.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista crítica de ciências sociais**., v. 78, 2007, p. 3-46.

SANTOS, Vívian M. Para repensar o campo científico e educacional: mulheres, educação e letras no século XIX. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, 2014, p. 585-610.

SCHMIDT, Maria Luísa S. Pesquisa participante: Alteridade e comunidades interpretativas. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n.02, 2006, p. 11-41.

SIMAS, Luiz A.; RUFINO, Luiz. **Encantamento sobre política de vida**. Rio de Janeiro: Morula, 2020.

SIMAS, Luiz. A. A ariranha e o encantado do Ariri. In: SIMAS, Luiz A.; RUFINO, Luiz; HADDOCK-LOBO, Rafael. **Arruaças: uma filosofia popular brasileira** (pp.30-33). Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020.

SIMIONI, A. P. C. Bordado e transgressão: questões de gênero na arte de Rosana Paulino e Rosana Palazyan. IN: Proa – **Revista de Antropologia e Arte**. Ano 2, vol. 1, n. 2, nov. 2010.

SEGATO, Rita. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **E-cadernos CES** (Online), v. 18, 2012, p. 1-5.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 96, n. 244, set./dez. 2015, p. 561-576.

SILVA, Wanderson V. N. **Territórios vulneráveis**: arquivos impróprios de uma memória em perigo. 2018. 169 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SIMAS, L. A.; RUFINO, L. **Encantamento**: sobre política de vida. Rio de Janeiro: Mórula Editora, 2020.

SILVEIRA, R. A. T.; HÜNING, S. M. A Angústia Epistemológica na Psicologia (ISSN 0102-3772). **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 23, 2007, p. 473-480.

SOLANA, Mariela; VAREZZA, Nayla L. Sentimientos feministas. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, 28(2), 2020.

STRECK, Danilo R. A educação popular e a (re)construção do público. Há fogo sob as brasas?. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 32, maio/ago. 2006.

TRILLA, J. A educação não-formal. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Educação formal e não-formal**. São Paulo: Summus, 2008. p. 15-55.

WERNECK, J. P.. O belo ou o puro? Racismo, eugenia e novas (bio)tecnologias.. In: ROTANIA, AA; WERNECK, JP. (Org.). **Sob o Signo das Bios** - vozes críticas da sociedade civil. 1ed. Rio de Janeiro: E-papers serviços Editoriais, 2004, v. 1, p. 49-63.

WERNECK, J. Racismo Institucional: uma abordagem conceitual. Texto produzido para o Projeto Mais Direitos e Mais Poder para as Mulheres Brasileiras (Mimeo), abril de 2013.

WOOLF, Virginia. **Um teto todo seu**. São Paulo: Círculo do livro, 1990.

ZUCCHETTI, Dinora T; MOURA, Eliana T. P; GROppo, Luís A. Apresentação do Dossiê “Práticas de educação não escolar e não formal”. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 21, n. 43, p. 3-8, set./dez. 2016.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza; SANTOS, Karine; LEMES, Marilene Alves, MIRA, Levi Nauter. Educação Não Escolar em Teses e Dissertações. Diálogos possíveis. **Tempos e espaços em educação**: São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 27, p. 75-94, out./dez. 2018.