

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

RENATA D'AVILA BORGES

“O QUE ESTAS MULHERES QUEREM AQUI?”
A ESCOLHA DO CURSO NORMAL ENQUANTO ESTRATÉGIA

Porto Alegre

2019

RENATA D'AVILA BORGES

“O QUE ESTAS MULHERES QUEREM AQUI?”
A ESCOLHA DO CURSO NORMAL ENQUANTO ESTRATÉGIA

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof.^a Rosimeri Aquino da Silva

Porto Alegre

2019

RENATA D'AVILA BORGES

**“O QUE ESTAS MULHERES QUEREM AQUI?”
A ESCOLHA DO CURSO NORMAL ENQUANTO ESTRATÉGIA**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosimeri Aquino da Silva

Aprovada em:

PARECERISTAS:

Prof.^a Dr.^a Rosimeri Aquino da Silva – Orientadora

Prof.^a M.^a Dirce Cristina de Christo

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente à minha família. Ao João, meu pai, instalador hidráulico que mesmo realizando um trabalho manual pesado sempre se manteve com interesse de aprender, atraído pelos livros e pesquisas na internet. Pessoa que para mim, desde pequena, foi referência em conhecimento, sabendo, por exemplo, de cor e salteado todos os estados e capitais do Brasil. Também possuidor de um grande coração e sensibilidade, sempre preocupado com o meu bem-estar e dos meus irmãos. És um exemplo para mim. Da infância, recordo-me de algumas idas ao Centro de Porto Alegre e de Gravataí, onde sempre explorávamos lugares históricos, alguns museus, o Mercado Público, a praça da Andradas, assim como a praça do Gensa, caminhadas carregadas de histórias e sentimentos.

À minha mãe, Marlene, que voltou a estudar passados mais de vinte anos longe da escola. Pessoa que dedicou boa parte da sua vida à minha criação e de minhas irmãs Liliane e Julia, e do meu irmão Diego. Levo comigo as tardes de chuva em que brincávamos de barraca na sala com os prendedores, os quais você hesitava em me emprestar... mas sempre emprestava. Quando você me contava que parou de trabalhar por nós, imediatamente eu ficava irritada, afinal gostaria que as possibilidades das mulheres mães fossem mais amplas do que o cuidado da casa e dos filhos. Hoje compreendo que esse cuidado carrega consigo muito além de uma tarefa subalternizada que é destinada às mulheres. O seu acompanhar e incentivo levou seus filhos a lugares que nunca antes foram acessados por nossa família.

À minha irmã mais velha, Lili, que começou a trabalhar desde adolescente, saindo de casa aos dezoito anos. Foste exemplo de autonomia, motivando-me a também buscar outros espaços. Agradeço também pelo Nicolas, bebê maravilhoso e risonho.

À minha irmã Julia que a cada dia vem demonstrando maior desenvoltura no que realiza. Ju, o mundo é teu, nunca te esqueça disso. Agradeço também pela Aurora, menina esperta que todos os dias conquista o coração da dinda.

Ao meu irmão mais novo, Diego, que é simplesmente sensacional. É um privilégio imenso poder participar do teu desenvolvimento desde pequeno, do teu brincar que era robusto, cheio de criatividade e imaginação. Até hoje, aos treze anos, em que tu já participa do Grêmio Estudantil da tua escola e integra projeto de extensão entre a escola e a universidade.

Agradeço também ao meu companheiro Wagner, que esteve comigo durante toda a graduação, sempre incentivando a me desafiar e a ocupar outros espaços. Compartilhar contigo meus anseios, minhas inseguranças, as alegrias e as reflexões foram fundamentais em todo o processo.

À sogra, Rosane, sempre muito solícita. À Lari, por compartilharmos juntas nossos sentimentos e desejos. E ao sogro, Antonio, que em todo o tempo respeitou minha individualidade.

À Kauhana, no qual compartilhamos juntas teorias sobre a vida e reflexões em torno de como nos sentimos sendo o que somos. Obrigada por todos os momentos juntas, por todas as conversas, reflexões e trocas. Kau, aprendo muito contigo.

Ao meu amigo Hugo, com quem compartilhei a sala do teatro, a sala do cursinho, a espera do ônibus na parada, a viagem ao Uruguai, entre tantas outras coisas.

À Thaís, que me ajudou na revisão ortográfica deste trabalho. Mas para além, vem compartilhando comigo uma outra forma de viver e de pensar afetividade. Miga, obrigada por ser quem tu é, uma mulher que não fica apenas nas teorias.

À Roberta, com a qual compartilho todas as tardes e também muitas reflexões sobre educação infantil, assim como questões que envolvem estruturas, posicionamento e autonomia.

À Dimitria, que sinto como se fosse da minha família, obrigada pela sinceridade, carinho e paciência. Podemos passar meses sem se ver, mas quando a gente se vê é tão potente, tão lindo.

À Dirce, que além de me instigar a viajar, me acompanhou no processo de escrita deste trabalho, compartilhando ideias e textos que foram me tranquilizando no decorrer da pesquisa. Obrigada por ter esse olhar atento e sensível.

À Camila e à Édna, pois, em meio a tantos trajetos de T10, me motivaram a realizar o Curso Normal Pós Médio. Se hoje sou professora, isso também é fruto de todas nossas conversas sobre o magistério.

À professora Carla, responsável por me recepcionar muito bem na Residência Pedagógica, assim como na escola. Sempre muito flexível e disposta a me ajudar no processo de prática docente. Tu foste fundamental na construção deste trabalho.

À minha orientadora Rosi, pela liberdade na escolha e escrita deste trabalho. Obrigada também por me incentivar a seguir estudando.

Por fim, sei que citei muitas pessoas, mas, para filhas e filhos da classe trabalhadora serem graduados por uma universidade federal, é necessário movimentar muita gente. A conclusão desta graduação é fruto coletivo, fruto de conversas, segredos e desejos (mesmo que internalizados).

“Esqueça o quarto só para si – escreva na cozinha, tranque-se no banheiro. Escreva no ônibus ou na fila da previdência social, no trabalho ou durante as refeições, entre o dormir e o acordar. Eu escrevo sentada no vaso. Não se demore na máquina de escrever, exceto se você for saudável ou tiver um patrocinador – você pode nem possuir uma máquina de escrever. Enquanto lava o chão, ou as roupas, escute as palavras ecoando em seu corpo. Quando estiver deprimida, brava, machucada, quando for possuída por compaixão e amor. Quando não tiver outra saída senão escrever. Distrações todas - alguma coisa me acontece quando estou concentrada no escrever, quando estou quase chegando lá - aquele sótão escuro onde alguma “coisa” está propensa a pular e precipitar-se sobre mim. As formas com que subverto o escrever são muitas. A maneira como não tiro água da fonte e nem aprendo a fazer o moinho de vento girar. Comer é minha principal distração. Levantar para comer uma torta de maçã; Mesmo o fato de não comer açúcar por três anos não me dissuade, mesmo que tenha que vestir o casaco, encontrar as chaves, e sair na neblina de São Francisco para comprá-la. Levantar para acender um incenso, colocar um disco, dar uma caminhada – qualquer coisa para adiar o escrever.”

(GLORIA ANZALDÚA, 2000, p.233)

RESUMO

Este trabalho de conclusão de licenciatura busca realizar uma reflexão sobre a escolha das mulheres estudantes na realização do Curso Normal. Partindo de uma introdução em que desenvolvo as motivações, prossigo à contextualização da instituição onde foi realizada a pesquisa. Após, traço um apanhado estatístico sobre a situação das mulheres no Brasil, assim como a necessidade de utilizar gênero e raça enquanto categorias de análise.

Posteriormente, desenvolvo questões sobre a atividade docente e as mulheres, pensando nos fatos históricos que envolvem a participação das mulheres nas atividades de ensino. Sigo na escolha de codinomes para as entrevistadas e, em seguida, apresento as estudantes e suas falas, que serão analisadas a partir de uma perspectiva do cuidado enquanto uma ação estratégica.

Por fim, realizo algumas considerações finais que envolvem o processo do desenvolvimento da pesquisa, as hipóteses iniciais, a participação das estudantes entre o falar e o calar, assim como reflexões em torno de um ensino de sociologia que dialogue com as necessidades das educandas e com os conhecimentos que elas possuem, com a sabedoria popular.

Palavras-chave: Magistério. Educação. Gênero. Raça. Cuidado.

ABSTRACT

This monography seeks to reflect on the choice of female students in the realization of the Normal Course. Starting from an introduction in which I develop the motivations, I proceed to the contextualization of the institution where the research was carried out. Afterwards, I draw a statistical survey of the situation of women in Brazil, as well as the need to use gender and race as categories of analysis.

Subsequently, I develop questions about teaching activity and women, thinking about the historical facts that involve the participation of women in teaching activities. I keep on the choosing of codenames for the interviewees and then introduce the students and their speeches, which will be analyzed from a perspective of care as a strategic action.

Finally, I make some final considerations that involve the process of research development, the initial hypotheses, the students' participation between the speaking and the silence, as well as reflections about a teaching of Sociology that talks to the needs of the students and with the knowledge they possess, with the popular knowledge.

Keywords: Teaching. Education. Gender. Race. Care.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
1.1	CONTEXTUALIZANDO A ESCOLA	12
2	E O QUE FALAM AS MULHERES?	16
2.1	MULHERES E ATIVIDADE DOCENTE	19
2.2	AS ESTUDANTES MULHERES	20
2.3	DO CONVÍVIO COM AS ESTUDANTES.....	22
2.3.1	Susie	25
2.3.2	Carolina	26
2.3.3	Lucy	29
3	O CUIDADO ENQUANTO ESTRATÉGIA	32
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
	REFERÊNCIAS	43
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO REALIZADO NO PRIMEIRO DIA DE AULA NA PRÁTICA DA RP	46
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO REALIZADO NAS ENTREVISTAS: INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DE COLETA DE DADOS	49

1 INTRODUÇÃO

Após dois anos de ingresso na licenciatura em Ciências Sociais, preocupada com minha inserção no mercado de trabalho enquanto futura professora de sociologia, decidi realizar, concomitante à graduação, o Curso Normal Pós-Médio, buscando aumentar as possibilidades de atuação dentro da educação. Assim frequentei o curso conhecido popularmente por *magistério*, entre 2016 e 2017, no Instituto Estadual de Educação Princesa Isabel, localizado no município de Cachoeirinha, região metropolitana de Porto Alegre.

Durante essa minha experiência enquanto aluna do curso, observei que ele era constituído majoritariamente por mulheres, tendo entre as turmas inicialmente uma média de 30 mulheres e 1 homem, sendo comum a desistência deste no decorrer do curso. A turma, a qual integrei, passado o mês inicial, era constituída somente por mulheres, sendo a maioria com trajetórias de vida muito parecidas, majoritariamente brancas, entre 30 e 45 anos, mães e casadas.

Entre as dinâmicas iniciais de apresentação, ouvi sobre quais caminhos elas percorreram até a chegada naquela sala de aula, até a decisão de se tornarem professoras. Era recorrente a fala de que elas casaram, tornaram-se mães, criaram os filhos e agora, com o apoio do marido, decidiram fazer algo por elas mesmas.

Enquanto estudante de Ciências Sociais e mulher feminista, fiquei surpresa com esse universo da sala de aula, tão distinto do qual eu estava percorrendo até então entre as salas da Faced e do IFCH. Distinto, mas com histórias de vida tão próximas às da maioria das mulheres oriundas de classes populares no Brasil.

A partir do encontro e do convívio com minhas colegas do Normal Pós-Médio, passo a me sentir motivada a escrever sobre elas, escrever sobre nós, mulheres de classes populares que têm despertado em si essa mistura de sentimentos que é o desejo de estudar e a ousadia de querer ser professora.

Joguem fora a abstração e o aprendizado acadêmico, as regras, o mapa e o compasso. Sintam seu caminho sem anteparos. Para alcançar mais pessoas, deve-se evocar as realidades pessoais e sociais – não através da retórica, mas com sangue, pus e suor. (ANZALDÚA, 2000, p. 235).

Passado um pouco mais de um ano da conclusão do curso, atualmente atuo como professora da educação infantil na rede municipal de Cachoeirinha, onde sigo

tendo contato diariamente com mulheres professoras, tendo a grande maioria passado pelo curso do magistério, sendo ele o Pós-Médio profissionalizante ou o Normal em nível médio.

Durante a graduação em Ciências Sociais, tive a oportunidade de ser bolsista por dois anos e oito meses do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). As ações do programa se deram a partir de observações nas aulas de sociologia no ensino médio e práticas pedagógicas que foram construídas com a professora regente e demais pibidianos/pibidianas, com atividades que dialogavam conjuntamente com as demandas e particularidades de cada turma.

Ser bolsista do PIBID me proporcionou estar em contato constante com estudantes do ensino médio de duas escolas públicas, sendo elas a Escola Estadual de Ensino Médio Padre Reus e a Escola Técnica Estadual Senador Ernesto Dornelles. As dinâmicas em sala de aula entre cada uma se diferenciavam. Na E.E.E.M Padre Reus, as turmas possuíam um perfil mais centrado nas demandas da aula, dialogando com o professor e realizando as atividades, enquanto na E.T.E.S Ernesto Dornelles eram predominantemente mais dispersas, com conversas paralelas, uso de fone de ouvido, celular, entre outras. Isto resultava numa demanda maior de energia capaz de capturar a atenção de todos e todas, para poder dar sequência na aula, porém, após esse momento inicial, as aulas fluíam, com participação de alguns estudantes.

Ainda sobre as experiências com estudantes do ensino médio na disciplina de sociologia, realizei o Estágio de Docência em Ciências Sociais I na escola em que fiz o magistério, assim já possuía um convívio, mas estar inserida nas turmas de ensino médio e no turno da manhã também foi uma experiência importante na formação enquanto professora de sociologia. Ali se encontrava um perfil distinto do contato que experienciei no PIBID. Os/as estudantes das duas turmas em que lecionei no IEEPI no período do estágio, em sua maioria, tinham uma demanda enorme de participar em sala de aula, queriam falar e queriam falar sobre suas experiências particulares, inclusive eventualmente exaltavam-se entre si, desrespeitando as vivências do outro. Assim, foi um desafio estar ali sabendo o curto prazo do estágio, buscando dialogar com essa necessidade das turmas, e dialogar de forma sociológica, de forma que se relacionasse com os conceitos que estava trabalhando e que respeitasse a diversidade ali presente.

Atualmente integro o Programa de Residência Pedagógica em Ciências Sociais, o qual desenvolve suas atividades com a Escola Municipal de Ensino Médio Emílio Meyer, instituição esta que possui o magistério Pós-médio e Normal, ambos com a habilitação para atuação na educação infantil.

Realizo a maior parte prática da Residência Pedagógica com estudantes do curso Normal em Nível Médio. Perfil esse que, logo no início da prática, observei ser diferente daquele com o qual tive contato anteriormente. As turmas do Normal em Nível Médio, que consiste no ensino médio com o curso Normal, possuem um perfil de maioria mulheres, sendo predominantemente negras, entre idades variadas.

A partir do convívio constatei que elas visualizam o curso como elemento de transição, fundamental no momento em que estão agora, mas com objetivos de melhorar a qualidade da sua vida e de seus familiares, e posteriormente sair da área da educação. Entre elas também se destacou a urgência de outras necessidades em sala de aula, que por vezes não consistem na discussão da sociologia e/ou desenvolvimento de pensar pedagógico sobre as práticas, o qual muitas já estão desenvolvendo. Assim, ao pensar as minhas práticas, me recordo de Bell Hooks (1994) ao ressaltar que o prazer de ensinar é um ato de resistência que se contrapõe ao tédio, ao desinteresse e à apatia onipresentes que tanto caracterizam o modo como professores e alunos se sentem diante do aprender e do ensinar, diante da experiência da sala de aula.

Perante algumas expressões de desinteresse das alunas pelos conteúdos que eu abordava, me vi instigada a refletir sobre o que uma aula de sociologia poderia ser e sobre os limites das formas usuais de conduzir a docência. Quando decidi fazer entrevistas com as estudantes, hesitei frente à possibilidade de que este procedimento pudesse colaborar para afastá-las ainda mais da escola. Tendo em vista que a evasão escolar é um processo comum nas turmas do Normal, que começam cheias de estudantes e no decorrer dos meses vão se esvaziando por diversos motivos, seja a demanda do trabalho, da casa, dos filhos... Por este motivo, estava com receio da entrevista criar alguma situação que não conseguiria contornar, não conseguiria dar conta enquanto professora pesquisadora, afinal o processo de falar de suas trajetórias pode desencadear diversas tensões e sentimentos.

Para minha surpresa, como veremos adiante, ter esse diálogo mais próximo me fez conhecer um pouco da reflexão sociológica que elas empregam em seu dia a

dia, do saber que trazem de suas trajetórias de vida. Do mesmo modo, também percebi que sua obstinação em estar fazendo o curso Normal tem raízes profundas, bem menos frágeis do que eu imaginava. Assim, conhecer os caminhos que elas percorreram até a chegada àquelas salas de aula me fez compreender o significado que tem a presença delas ali, tal como a partir de qual elemento aquele universo escolar estava se constituindo, universo esse marcado por trajetórias de mulheres que dedicaram o máximo de suas vidas ao cuidado do outro.

O processo de escrita deste trabalho deu-se em movimento, enquanto sofríamos ataques às Ciências Humanas, enquanto as verbas das instituições públicas eram cortadas, entre tantas outras atrocidades do atual governo com sua agenda neoliberal. Somado ainda à jornada tripla, entre trabalho, casa, faculdade, coletivo pela moradia popular, residência pedagógica, entre outros. Atividades essas que, de forma imediata, devido à demanda de escrita e pesquisa, poderia ter interrompido por um instante, mas não consegui. Não tem como parar quando os acontecimentos afetam diretamente a tua vida, diretamente a vida das crianças com as quais compartilho todas as tardes, a vida da maioria da população.

A partir de nossas histórias, de minha história pessoal junto a outras mulheres, é através de nossos corpos que constatamos as múltiplas formas de violência e opressão e como nós internalizamos essas violências, portanto, olhando para nós mesmas em nossas histórias diárias, também estamos trazendo um olhar para os tempos antigos. (LORENA CABNAL, 2017, tradução nossa).

Relato isto porque considero elemento fundamental de desenvolvimento da escrita. No processo, descobri que essas atividades são potência, encontrei energia para escrever e vontade de conhecer cada vez mais, conhecer para também escrever. Mesmo que a escrita faça parte de um movimento com o qual tenho dificuldade, que desencadeia o sentimento de insegurança e até mesmo despreparo.

1.1 CONTEXTUALIZANDO A ESCOLA

A partir do Programa de Residência Pedagógica (RP) em Ciências Sociais, estou inserida em duas turmas do curso Normal em Nível Médio na Escola Municipal de Ensino Médio Emílio Meyer, localizada no bairro Medianeira, em Porto Alegre.

A instituição na qual realizo a pesquisa, a escola em questão, possui algumas particularidades, entre elas o fato de que, mesmo sendo uma escola municipal, ela

até então atende o ensino médio e profissionalizante. Conforme o artigo 11 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação/Lei 9394/96:

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal. (Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003)

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica. (BRASIL, 1996)

Sendo assim, nos últimos anos, vem surgindo um grande conflito entre a mantenedora e a instituição, já que o acesso ao ensino fundamental no município não é completamente atendido e a instituição desenvolve um trabalho que não é de sua obrigatoriedade.

No entanto, a Escola Municipal Emilio Meyer foi criada para atender o público adulto na década de 50 e se manteve apenas com o Ensino Médio e Cursos Pós-Médios profissionalizantes até 2015. Segundo informações que constam no site da escola, na última década houve a abertura de turmas do Ensino Médio à tarde, sendo que o público jovem foi se tornando mais presente também à noite. Dentre os Cursos Técnicos, sempre noturnos, já houve na história da escola Curso Técnico em Datilografia, em Contabilidade, Informática e Hospedagem. O Curso Normal perdura há algumas décadas e vem se fortalecendo.

No ano de 2016, a escola passou a oferecer o nível de Educação Infantil em turno integral (manhã e tarde), com a perspectiva de atender às exigências da lei e de transformar-se em Escola de Aplicação, já que as estudantes do curso Normal poderão estagiar nas turmas de Educação Infantil. Por determinação da Secretaria

Municipal da Educação (SMED), o ensino médio deverá ter sua última turma de ingressantes em agosto de 2019.

Ao caminharmos nos corredores da escola no turno da tarde, observamos grande circulação de jovens e adultos que conversam em pequenos grupos, no turno da noite temos um número menor de estudantes. Ao olharmos para as paredes da escola nos deparamos com muitos grafites, que foram realizados há alguns anos em um projeto de revitalização da escola, visto que anteriormente as paredes eram marcadas por pichações.

Para além das artes nas paredes, a escola há mais de 40 anos ofereceu aos estudantes e à comunidade escolar uma integração das linguagens dentro da disciplina de artes, assim, a escola possuía aulas de desenho, música, cerâmica e teatro. Todavia, infelizmente, em janeiro de 2019 esse projeto foi extinto pela SMED, remanejando os professores para outras escolas.

A escola possui uma dinâmica que dialoga com a promoção de espaços culturais, ações legitimadas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB):

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; (BRASIL, 1996).

No decorrer do ano, ocorrem diversas atividades organizadas por docentes e estudantes, entre elas sarau de poesia, eventos organizados pelo Projeto Território Hip-Hop, assim como saídas de campo, das quais pude acompanhar duas, sendo elas a Feira do Livro de Porto Alegre e o Espetáculo Villa Lobos da Orquestra Villa Lobos no Auditório Araújo Vianna. Durante o período em que estive na escola, também ocorreram oficinas realizadas pelo Instituto Dakini, integrando o Projeto Quebrando Silêncios, onde foram abordados temas como racismo, misoginia, intolerância e violência.

Realizando a parte prática da Residência Pedagógica, ao longo dos encontros fui mapeando um perfil das estudantes e a partir disso optei, enquanto método de pesquisa, por realizar entrevistas semi-estruturadas, as quais posteriormente foram analisadas sociologicamente através da revisão bibliográfica.

O trabalho está dividido nos seguintes capítulos:

2: O que falam as mulheres? – Bibliografia sobre feminismo e feminismo negro, raça, gênero, feminização do magistério e práticas educativas.

3: O cuidado enquanto estratégia – Análise e hipóteses acerca do convívio e narrativas que surgiram durante as entrevistas com as estudantes mulheres do Curso Normal.

4: Considerações finais – Utilizarei como elementos de análise as entrevistas e o convívio durante a prática, realizando um mapeamento das trajetórias sociais destas estudantes e, a partir disso, buscando compreender quais elementos foram e são decisivos na escolha da realização do Curso Normal na vida dessas mulheres.

2 E O QUE FALAM AS MULHERES?

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) fez um levantamento estatístico sobre as desigualdades de gênero no Brasil, sendo *Estatística de gênero: uma análise do censo demográfico 2010*, lançada pelo IBGE, no âmbito do Sistema Nacional de Informações de Gênero - SNIG, em 2014. Conforme catálogo produzido pelo IBGE:

As estatísticas de gênero devem refletir, segundo informações do Manual de Gênero da Divisão de Estatísticas das Nações Unidas (United Nations Statistics Division - UNSD), as questões relacionadas aos aspectos da vida de mulheres e homens, incluindo as suas necessidades específicas, oportunidades ou contribuições para a sociedade. Em todas as sociedades existem diferenças entre o que é esperado, permitido e valorizado em uma mulher e o que é esperado, permitido e valorizado em um homem. Estas diferenças têm um impacto específico sobre mulheres e homens em todas as fases da vida, e podem determinar, por exemplo, diferenças na saúde, educação, trabalho, vida familiar e no bem-estar geral de cada um. Produção de estatísticas de gênero implica, portanto, na desagregação de dados individuais por sexo e outras características, de forma a revelar essas diferenças e desigualdades, e na investigação de questões específicas que afetam um sexo mais do que o outro. No caso brasileiro, essas “outras características” assumem papel relevante à medida em que as séries históricas de indicadores sociais, disponibilizadas pelo IBGE, mostram que a cor ou raça, ser portador de deficiência, morar em áreas urbanas ou rurais, entre outros, podem ter impactos significativos nas estatísticas, reforçando desigualdades. (IBGE, 2018, p. 2)

Entre as diferenças apontadas pela pesquisa, estão a média de horas semanais dedicadas aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos. Enquanto os homens despendem em média 11,1 horas semanais, as mulheres dedicam 20,9 horas semanais a esse tipo de atividade.

Em relação à escolaridade, as mulheres são mais escolarizadas que os homens. Entre a população de 25 anos ou mais de idade com ensino superior completo, os homens brancos representam 20,7% e pretos ou pardos 7,0%, e as mulheres brancas 23,5%, enquanto mulheres pretas ou pardas 10,4%. A taxa de frequência escolar líquida ajustada no ensino médio para os homens corresponde à 63,2% e mulheres 73,5%.

E mesmo possuindo mais escolarização que os homens, a renda das mulheres é menor em comparação. Elas recebem menos que eles, tendo os homens uma renda média de R\$2306,00 e as mulheres R\$1764,00.

Assim, as mulheres enfrentam diversas limitações para se inserir e permanecer na escola, afinal a elas são atribuídas, socialmente, tarefas e funções que dificultam a permanência no ambiente escolar, assim como a ascensão no mercado de trabalho.

Dessa forma, se faz necessária a categoria de gênero para análise social, tendo em vista as desigualdades entre homens e mulheres. Conforme OyèrónkéOyêwùmí (2004), o gênero tornou-se uma das categorias analíticas mais importantes na empreitada acadêmica de descrever o mundo e na tarefa política de prescrever soluções.

Categoria de gênero enquanto uma construção social feita sobre as diferenças sociais, que, para Joan Scott (1995), faz parte das tentativas levadas pelas feministas contemporâneas para reivindicar certo campo de definição, para insistir sobre o caráter inadequado das teorias existentes em explicar desigualdades persistentes entre mulheres e homens. Desse modo, gênero enquanto elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre sexos, sendo o gênero uma forma de significar as relações de poder.

Conforme vimos na pesquisa realizada pelo IBGE, a cor/raça¹ do indivíduo influencia diretamente a permanência estudantil, já que possuímos menos pardos(as) e/ou pretos(as) graduados(as) no país.

É importante insistir que no quadro de profundas desigualdades raciais existentes no continente, se inscreve, e muito bem articulada, a desigualdade sexual. Trata-se de uma discriminação em dobro para as mulheres não brancas da região: as amefricanas e ameríndias. O duplo caráter da sua condição - biológica - racial e sexual - faz com que elas sejam mulheres mais oprimidas e exploradas de uma região de capitalismo patriarcal-racista dependente. Justamente porque este sistema transforma as diferenças em desigualdades, a discriminação que elas sofrem assume um caráter triplo, dada sua posição de classe, ameríndias e amefricanas fazem parte, na sua grande maioria, do proletariado afrolatinoamericano. (LÉLIA GONZALEZ, 2011, 17)

Assim recorro à análise da filósofa, professora emérita do departamento de estudos feministas da Universidade da Califórnia e ícone da luta pelos direitos civis, Angela Davis, que em seu livro *Mulheres, Raça e Classe*, publicado em 1981, trata da importância de uma análise que contemple intersecções entre raça, classe e

¹ Utilizo “cor/raça” de acordo com a definição usada pela pesquisa do IBGE. Termo que também é utilizada por Angela Davis no seu livro “Mulheres, raça e classe” (1981).

gênero, mostrando a necessidade de não hierarquização das opressões, considerando uma intersecção para buscar um novo modelo de sociedade.

O sistema escravista definia o povo negro como propriedade e as mulheres eram vistas, não menos do que os homens, mas também como unidades de trabalho lucrativas. Para os proprietários de escravos elas poderiam ser desprovidas de gênero.

Quando a abolição do tráfico internacional de mão de obra escrava começou a ameaçar a expansão da jovem e crescente indústria do algodão, a classe proprietária de escravos foi forçada a contar com a reprodução natural como método mais seguro para repor e ampliar a população de escravas e escravos domésticos. A partir disso, a capacidade reprodutiva das escravas passa a ser valorizada. Mas isso não significa que, como mães, as mulheres negras gozassem de uma condição mais respeitável do que a que tinham como trabalhadoras. A exaltação ideológica da maternidade – tão popular no século XIX – não se estendia às escravas. (DAVIS, 1981).

Logo, Davis rompe com a ideia de universalidade em relação às mulheres, já que as mulheres negras sempre trabalharam mais fora de casa do que suas irmãs brancas, assim enfatizando que as mulheres negras partem de outra relação entre machismo e racismo, que as coloca em situações de maior exploração e vulnerabilidade.

Apesar de Angela Davis basear e desenvolver sua pesquisa a partir da realidade de mulheres negras estadunidenses, sua análise sobre as diferenças entre brancas e negras dialoga acertadamente com a realidade brasileira. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua (2017), enquanto 21% das mulheres brancas estão no ensino superior, apenas 9% das mulheres negras alcançam a graduação, sendo que, entre as trabalhadoras com este nível de qualificação, a disparidade salarial é de 27%. Estas estatísticas são apenas alguns dos inúmeros exemplos que mostram o quanto o racismo afeta e distancia as vidas e demandas de brasileiras negras e brancas. Logo, não podemos universalizar as experiências das mulheres, o desafio proposto é pensar as questões de gênero com as especificidades advindas de cor/raça e classe.

2.1 MULHERES E ATIVIDADE DOCENTE

A atividade docente no Brasil se inicia com uma categoria de professores homens, sendo eles religiosos, especialmente jesuítas, entre 1549 e 1759. A partir do processo de urbanização e industrialização, estes homens deixam as salas de aula para ingressar nessas outras oportunidades de trabalho que vão surgindo com tais processos.

Consequentemente, as mulheres ingressam na docência dando início a esse processo de “*feminização do magistério*”, que atualmente conseguimos visualizar muito bem, visto que a categoria docente é formada majoritariamente por mulheres. Portanto, não é surpreendente que as salas dos cursos de formação docente também estejam repletas de mulheres.

A ocupação das mulheres na categoria não sucedeu-se de forma tranquila, visto que foi contestada por muitos discursos:

Contraopondo-se a essa argumentação, outras vozes afirmarão que as mulheres têm, por natureza, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas são as primeiras e naturais educadoras. Se a maternidade é, de fato, o seu destino primordial, o magistério passa a ser representado também como uma forma extensiva da maternidade. Em outras palavras, cada aluno ou aluna deveria ser visto como um filho ou filha espiritual. A docência, assim, não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. O magistério precisava ser compreendido, então, como uma atividade de amor, de entrega e doação, para a qual correria quem tivesse vocação. (LOPES LOURO, 1997, 78).

Trazendo uma outra perspectiva, a bacharela em serviço social, mestre e doutoranda em Estudos Interdisciplinares Sobre Mulheres, Gênero e Feminismo pela Universidade Federal da Bahia, Carla Akotirene, em entrevista para TVE (2019), questiona o desenvolvimento das leituras acadêmicas a partir das experiências de uma visão ocidental. Akotirene diz que “O ocidente diz que a mãe é uma figura de fragilidade que nasceu para cuidar do outro, ela é a filha do patriarca, depois ela é mulher do patriarca e depois ela é a mãe do futuro patriarca.”.E, na experiência ancestral das mulheres negras, não é compartilhada essa mesma configuração de público, privado e de mulher que vive para o outro. A mulher vive com o outro, com as outras.

Assim, questiono se o magistério ainda é visto como uma extensão da maternidade. Se é visto, por quem é visto? Que maternidade é essa? É para o outro ou com o outro? Que influências esses discursos produzem na vida das mulheres que optam pela realização do Curso Normal em Nível Médio?

Enfim, embora não se tenha respostas definitivas, é curioso verificar a manutenção ou a resistência a essas compreensões dominantes.

2.2 AS ESTUDANTES MULHERES

No primeiro encontro da regência da RP com as turmas do Curso Normal, realizei um questionário com o objetivo de traçar um perfil das estudantes. As informações que constam abaixo dizem respeito às estudantes das duas turmas, não estando registradas as informações referentes ao único homem matriculado e presente no dia. Veja na tabela algumas informações sobre as estudantes mulheres.

Quadro 1 - Perfil das estudantes

Idade	Cor/ raça	Trabalha	Fez algum curso na área da educação?	O que você pretende fazer quando concluir o curso aqui na escola?	Acesso a computador
19	Parda	Não	Não	Trabalhar	Na escola, na lanhouse, casa de amigos/ amigas e familiares.
Não declarou.	Parda	Babá.	Auxiliar de educador infantil.	Trabalhar e realizar faculdade: Psicopedagogia.	Em casa, no trabalho, na casa de familiares e amigos/ amigas e na escola.
50	Amarela	Educadora em escola particular.	Educadora infantil.	Trabalhar.	Não tenho acesso a computadores

18	Preta.	Estágio.	Não.	Trabalhar e realizar faculdade de Direito.	Em casa.
32	Preta	Educadora em escola comunitária.	Educador assistente.	Trabalhar.	Em casa, no trabalho e na casade familiares.
18	Preta	Estágio.	Não.	Trabalhar e realizar faculdade de Pedagogia.	Em casa, no trabalho e na escola.
18	Preta	Trabalha na brigada, com todas as funções.	Não	Realizar faculdade de Psicopedagogia.	Na escola.
23	Preta	Trabalha como saladeira em restaurante.	Não	Realizar curso técnico em Letras ou algo do gênero.	Lan house.
49	Preta	Trabalha em casa de família	Não	Trabalhar	Em casa
27	Branca	Trabalha como educadora	Educadora auxiliar	Realizar faculdade de Pedagogia.	Em casa, na casa de familiares, amigos/ amigas e na escola.
17	Preta	Trabalha como empacotadora no Zaffari.	Não	Trabalhar e realizar a faculdade de Pedagogia.	Não tenho acesso a computadores.
40	Branca	Educadora assistente	Educadora assistente	Realizar a faculdade de Pedagogia.	Não tenho acesso a computadores.
19	Preta	Estágio em escola de educação infantil.	Não	Trabalhar e realizar a faculdade de Direito.	Não consta.

Fonte: elaboração da autora.

A partir do questionário, conforme consta na tabela, em relação à autodeclaração raça/etnia, as estudantes declaram-se 62% pretas, 15% pardas, 15% brancas e 8% amarelas. Entre elas, 46% está trabalhando na área da educação e 38% possui o curso de educador assistente/educadora infantil.

2.3 DO CONVÍVIO COM AS ESTUDANTES

Após cinco semanas de convívio semanal com as duas turmas do Curso Normal, inicio as entrevistas semi-estruturadas buscando traçar o imaginário social das estudantes, assim como suas trajetórias.

Durante o convívio da regência, observo algumas diferenças entre as duas turmas. Enquanto uma turma é participativa, envolvendo-se com facilidade nas atividades propostas, a outra demonstra uma certa resistência ao que é proposto, até mesmo desinteresse, o que vem sendo fruto de reflexões e aflições em torno da minha prática docente. Assim, a partir dessa relação com elas, inicio conversando sobre o caráter daquele encontro, assim como a importância da pesquisa, destacando que a participação é optativa.

Para minha surpresa, a turma que considerava menos participativa teve várias estudantes que demonstraram interesse. O que me fez pensar sobre a necessidade que estas mulheres têm de falar, de serem ouvidas. E que possivelmente a prática pedagógica que eu vinha desenvolvendo na disciplina de sociologia não estivesse dialogando com o que elas tinham a dizer.

Em relação às turmas, opto por não registrar em qual turma a estudante está inserida, em função de não encontrar distinções entre elas na entrevista, apenas na prática docente.

As vivências por elas narradas trouxeram histórias de mulheres que muito cedo precisaram ser adultas, responsáveis e trabalhadoras. Mesmo que não tivessem idade para isso. Mesmo que exercer algumas tarefas significasse a não realização de uma etapa, etapa esta destinada ao brincar, ao criar, ao imaginar. Tarefas estas que influenciaram diretamente na forma com que elas se relacionam com o mundo, e que o mundo se relaciona com elas.

E assim, ao longo da pesquisa, fui me dando conta do quanto aquelas mulheres que ali estavam são mulheres que passaram por muitas situações de extrema violência.

Durante uma entrevista, logo nas primeiras perguntas, uma estudante pede que eu desligue o gravador de voz. Prontamente desliguei e olhei para ela, sabendo que o que ela tinha a me dizer era importante. E através do olhar, antes mesmo de falar, ela já compartilhava comigo que aquilo era elemento marcante da história dela, sendo parte do que ela é hoje.

Com o gravador desligado, ela me diz que o que vai me contar pouca gente sabe, só uma professora de outra escola e uma empregadora da época, que soube quando ocorrido.

Dessa forma, realizamos o movimento de voltar a vinte anos atrás. Quando ela, uma mulher negra, com dois filhos pequenos e mãe solo, morava com as crianças em um barraco na vila e se virava nos trinta para dar conta das crianças, da casa e do trabalho.

Um dia chegou em casa e viu uma janela aberta. Conta que ficou com aquilo na cabeça, mas deixou passar, afinal não tinha muito o que fazer. Passados uns dias, enquanto dormia durante a madrugada, escuta um estrondo e tem sua porta arrombada. Ali entra um homem. *E faz dela o que ele quer.* Com as crianças ocupando o mesmo espaço.

Enquanto ela me fala, nossos olhos enchem-se de lágrimas, mas não deixamos cair. Prontamente ela me diz que o perdoa, que foi muito errado aquilo que ele fez com ela. Mas perdoa. Perdoa porque compreende que aquilo não é culpa dele, se ele tivesse tido uma família... Ele saberia que aquilo que ele fez não é certo, não é certo com ninguém.

Eu sei que ler isso é difícil, escrever também o foi. Mesmo sabendo da importância de passar adiante o que foi dito e não deixar que caia no silenciamento. Foi necessário escrever, assim como foi urgente ela falar.

Bell Hooks (1984) fala sobre o quanto os estereótipos racistas da super mulher negra forte são mitos que atuam nas mentes de muitas mulheres brancas, que lhes permitem ignorar até que ponto as mulheres negras têm probabilidades de ser vitimizadas nesta sociedade, e o papel que as brancas podem cumprir na manutenção e perpetuação dessa vitimização.

Passada uma semana eu a vi novamente, enquanto jantava no refeitório da escola. Ela passou, nossos olhos se encontraram e ali tive certeza de que nossa relação já não era mais a mesma, compartilhávamos de um segredo, de uma intimidade e, com isso, um sentimento que acalenta por não estarmos sozinhas.

Foram realizadas entrevistas com três estudantes, das quais, conforme combinado previamente, mantenho as identidades preservadas e para tal me utilizarei de codinomes que fazem referências a mulheres que ousaram questionar a sociedade racista e patriarcal.

Opto por essa linha na escolha dos codinomes por compreender as trajetórias das estudantes do Curso Normal também como trajetórias de resistência às condições precárias e violentas que a sociedade lhes impõe, sendo elas mulheres que durante suas vidas estão constantemente lutando pelo direito à educação, para si e/ou para seus filhos.

Assim apresento os seguintes codinomes:

- **Susie King Taylor**, que foi enfermeira e professora no primeiro regimento negro da Guerra Civil americana. Em sua autobiografia, descreve seus esforços persistentes como autodidata durante a escravidão.
- **Carolina Maria de Jesus** (1914-1977), é uma das primeiras escritoras negras no Brasil. Seu livro de estreia, *Quarto de Despejo*, lançado em 1960, vendeu 10 mil cópias em uma semana. Moradora da favela do Canindé, na zona norte de São Paulo, por boa parte de sua vida. Carolina teve fama, foi traduzida em mais de duas dezenas de línguas, chegou a Europa, Ásia e América Latina, mas morreu em relativo esquecimento em 1977.
- **Lucy Terry Prince**, uma ex escrava nascida na África, em 1793 solicitou uma reunião com o conselho do recém-criado Colégio Williams para Homens, que se recusou a admitir seu filho. O racismo foi tão forte que a lógica e a eloquência de Lucy Prince não foram suficientes para persuadir o conselho da escola, mas mesmo assim ela defendeu com agressividade o desejo e o direito do seu povo por educação. Passados dois anos, Lucy advogou com sucesso, diante da mais alta instância do país, uma reivindicação pela posse de terras. De

acordo com os registros disponíveis, continua sendo a primeira mulher a se dirigir à Suprema Corte dos Estados Unidos.

2.3.1 Susie

Susie é uma estudante assídua, costuma chegar uns quinze minutos atrasada, mas até então não faltou nenhuma das aulas. Interage comigo e com algumas colegas, é extremamente interessada e possui uma força de vontade de aprender que se destaca entre as outras estudantes. Por exemplo, sempre que utilizo um recurso *depower point* ela pede que eu envie por email, para que ela possa copiar no caderno, mesmo eu frisando não ser necessário. No próximo encontro, ela mostra que copiou todo o conteúdo, justificando que gosta de fazer assim.

Durante a entrevista, ao falar sobre a escolha do curso, ela compartilha que está gostando muito e diz “agora parece que eu to mais inteligente pr’algumas coisas”. No entanto, mesmo cursando o magistério com habilitação para docência na educação infantil, ela relata que nunca pensou em ser professora, quer ser médica - médica ginecologista.

Quando lhe pergunto sobre o ensino fundamental, como foi e se interrompeu por algum período, ela diz:

Na verdade eu nunca parei sora, eu ia, depois parava. Por conta de várias coisas, tipo bullying, essas coisas de ficar incomodando, era meio que essas coisas.

Trocou de escola algumas vezes e concluiu o ensino fundamental em uma escola particular através do ensino supletivo, e destaca que estudar lá foi a melhor experiência. Após a conclusão, se afastou dos estudos por um período em decorrência de problemas de saúde.

Fiquei com minha mãe por quatro anos, em função de algumas doenças e também por causa de outros problemas, o psicológico também, nessa época eu estava bem deprimida.

[...] Mas hoje em dia eu to bem.

Minha motivação é meu sonho de fazer faculdade. De dar um futuro melhor pra minha mãe. Minha mãe me incentiva bastante, ele (padrasto) nem tanto, mas minha mãe sempre me incentiva a trabalhar e estudar. Falo com eles sobre o colégio, eles escutam. Eu e minha mãe, a gente é bem amiga. (SUSIE, 2019).

Importante ressaltar o quanto os familiares, principalmente aqueles que não tiveram oportunidade de estudar, valorizam os estudos e incentivam aquelas/aqueles da família que estão estudando. É como se eles se empenhassem em favorecer ao seu descendente aquilo que não foi possível realizar para si. (JESUS; MOREIRA, 2017).

2.3.2 Carolina

A entrevistada Carolina é uma estudante que quando está em sala de aula altera a dinâmica do encontro. Extremamente comunicativa, participa ativamente das propostas apresentadas, levantando questionamentos e relacionando com experiências pessoais e dados históricos.

Possui 33 anos, autodeclarada parda, está no seu segundo casamento e tem três filhos. Realizou o curso de educadora assistente e trabalha desde os doze anos na área, sendo atualmente a professora titular de uma turma de educação infantil na rede privada, na qual possui o vínculo de estagiária. Relata que o valor do estágio corresponde a R\$750,00 e para complementar a renda ela vende trufas, das quais o valor é usado para ir e voltar da escola.

Ao falar sobre a escolha do curso, Carolina diz:

Eu já me imaginava, mas eu acho que quando nasceu os meus irmãos que eu comecei a ter que ter responsabilidade com outras crianças, já que eu tenho dez anos de diferença deles. Eu já começava... AHH olha que legal! Diz a minha vó que quando eu era bem pequena eu dizia que eu ia ter doze filhos e minha vó diz que eu só troquei uma coisa pela outra né, ao invés de ter doze meus paridos eu tenho é dos outros, então quer dizer, pelo que conta a minha família eu sempre tive esse envolvimento, sempre com criança e coisa assim. Eu sempre gostei de tá no meio das crianças ou dos idosos. Então era meio que lógico, lá pelo sétimo, oitavo ano, eu já ia fazendo turno inverso, auxiliando os professores e tudo mais, então foi uma coisa levando a outra. Então era óbvio que onde eu ia parar seria em uma sala de aula, de um jeito ou de outro. (CAROLINA, 2019)

Quando lhe pergunto sobre essa responsabilidade com seus irmãos, como acontecia esse cuidado, ela diz:

Sozinha, sozinha, um eu tinha que trocar fralda o outro já era maiorzinho e depois eu tive a responsabilidade de levar e buscar da escola, de fazer tema, era tudo eu. Eu criei eles. Até hoje todo mundo que conhece a minha família diz que quem criou eles fui eu, porque minha mãe trabalhava de dia até um certo horário da noite e meu pai trabalhava da noite até o horário da

manhã. Então de manhã meu pai tava dormindo e minha mãe não tava em casa, então sempre a responsável por eles acabou sendo eu.

Eu fiquei responsável pela casa também, lá pelos 15 anos quando meus pais se separaram, daí eu fiquei responsável pela casa junto. Eu era responsável deles e da casa, até meu pai casar de novo essa era minha função.

Com doze anos eu trabalhava cuidando de filhos de tias; meus irmãos eu cuidava de dia e de noite eu cuidava do filho dos outros. Tinha sempre um tio que queria ir no cinema, uma coisa assim, e aí me buscavam e eu ficava até um certo período. Então eu sempre fui responsável pelo filho de alguém, então pra mim já era natural assim. Não é uma coisa difícil de fazer, eu digo pra todo mundo, eu não sei fazer outra coisa, eu só sei cuidar de criança e limpar casa. São as duas coisas que eu sei fazer, que é as duas coisas que lembro de fazer desde que eu me conheço por gente né. (CAROLINA, 2019)

A escola sempre esteve presente no cotidiano de Carolina, em função de si e de seus irmãos, e as circunstâncias fizeram com que ela assumisse essa responsabilidade.

Eu gostava da escola, eu ficava almejando o Instituto de Educação, por causa do magistério, então eu queria terminar muito o fundamental porque eu queria fazer o magistério ali no Instituto, MAS eu repeti de ano e acabei que mesmo com indicação de seis professores e mais a diretora e a vice, o Instituto não me aceitou - porque aí eu já tava beirando os dezoito e eles só pegavam até dezessete e aí eles não me aceitaram. Mas eu sempre fui pra aula bem feliz, eu nunca... não me lembro de ir pra aula contrariada, normalmente eu ia. Eu só não era uma aluna estudiosa, mas eu ia todo dia. Era muito difícil eu faltar.

Eu fazia, exatamente pra estudar eu aproveitava os períodos que meus irmãos estavam em aula ou em creche e daí eu ia pra escola junto com eles e daí que eu aproveitava pra fazer os trabalhos, eu ficava na biblioteca da escola fazendo os trabalhos porque era só os períodos que eu tinha, era o período em que eles estavam fazendo o trabalho. Minha mãe tinha uma loja de semi-joias e meu pai era segurança e daí então, quando um tava o outro naotava e quando o outro tava um não tava. Então acabava sobrando pra mim os meus irmãos, mas como eu cresci com criança, eu sempre tirei de letra, nunca foi um peso carregar meus irmãos pra cima e pra baixo. (CAROLINA, 2019)

Trabalhou um ano e oito meses em uma creche conveniada, onde passou por experiências que fizeram com que despertasse interesse na área da psicopedagogia, assim ela diz que pretende seguir estudando com intuito de ajudar quem precisa.

Eu passei por situações assim, que eu tive que segurar o choro, a criança me contando como se fosse a coisa mais normal do mundo e eu ter que segurar o choro porque eu to vendo que aquilo ali não é normal. Mas pra criança aquilo é normal. Ou pegar aluno que eu vi em um braço que tinha um machucado e daí tu puxa pra olhar e é as costas inteiras roxas, pé,

bunda. Sabe? Daí tu chama o conselho tutelar e a resposta é eu já vou, e o eu já vou, nunca chega. E daí claro, uma hora os hematomas somem.

Foi ali que eu decidi que eu ia ser psicopedagoga, é ali que eu vi, que é dentro da comunidade que tu necessita. Não adianta a sociedade em si olhar pras ruas e não olhar pra dentro da favela e dizer que dentro da favela só tem marginal, se ninguém estender a mão, como que eles vão sair daquilo?

A única coisa que a criança dentro da favela entende é que o policial na rua mata e o bandido dentro da favela é o que dá a bola, é a bola que às vezes ele não ganha do pai e de uma mãe. Mas o bandido dentro da favela tá dando, pra uma criança... isso é maravilhoso! Eu to ganhando um brinquedo que eu não tenho, uma bola, um carrinho. E eles dão brinquedos bons pras crianças lá dentro. Eles defendem às vezes a comunidade, coisa que às vezes a polícia não consegue fazer, então como uma criança vai crescer nessa situação e entender que tá errado?

Que o bandido tá dando aquilo pra ele porque ele tirou de outra pessoa, ele tirou a vida de outra pessoa. Não, eles tão entendendo que o bandido tá cuidando da favela e estão me dando o brinquedo que a minha família não me deu.

Consequentemente quando ele chega lá nos doze, treze anos ele vai pra vida do crime.

Só que a sociedade não consegue enxergar que uma coisa leva a outra, que é uma família desestruturada e tu não pode obrigar ela a se estruturar.

Às vezes é uns barracos com uns buracos, a casa é uma peça e um banheiro, com frestas e os ratos andam como os gatos dentro de casa. E daí tu vai dizer o que pr'aquele guri? Que ele pode mudar aquela situação dele? Se todo mundo que ele olha na volta tem a mesma situação, se alguém não estender a mão, a tendência é sempre aquilo, minha mãe era, meu pai era, eu vou ser. E é assim que as pessoas enxergam, que é todo mundo bandido dentro do morro, mas não é. Tem muita, muita gente boa dentro do morro, muita gente boa que ajuda outras pessoas dentro do morro. (CAROLINA, 2019)

Até há pouco tempo se sabia, com base na experiência cotidiana, quem eram, em geral, as vítimas da violência; negros, pobres, moradores das periferias, reféns da dinâmica da violência estrutural em que coadjuvam policiais corruptos, grupos de extermínio e controladores do tráfico de drogas. (CARNEIRO, 2011).

Passados quatorze anos longe da escola, Carolina retorna vendo-a como estratégia de sobrevivência, não sua, mas de seu filho.

O meu mais velho. Era o que ele não fazia. Ele não tava estudando, ele repetiu de ano, só na quinta série três vezes, ele ia pra escola só pra jogar bola. Ele é um menino muito bonito e aí ele começou a botar na cabeça dele essa história de aparência, que só por ser bonito ele já ia pra frente. Ele dizia assim, olha aí mãe, tu não tem estudo, mas tu tá aí trabalhando.

Aí eu comecei a ficar preocupada com isso. Que ele acabasse indo pela maneira mais fácil e que leva a morte mais rápida né. Como a gente mora perto de uma boca de fumo, logo abaixo do morro, eu falei, um dia esse guri me cai aí em um conto do vigário ou eu tenho que ir no IML reconhecer o corpo ou em uma cadeia, alguma coisa assim.

E aí eu quis mostrar pra ele que a gente pode voltar a estudar e pode melhorar, aumentar o nosso nível - uma coisa que eu canso de dizer pra ele é que estudo e educação nunca é demais, mesmo que não vá agregar em

nada financeiramente, tudo que vem contribuir intelectualmente faz com que tua cabeça pense e tu não seja manejado por ninguém. Tudo isso é o que eu to tentando mostrar pra ele, que não importa a idade da gente, o que importa é que a gente não desista do sonho. E ele sendo mais velho, ele é exemplo pros outros né, quando ele mudar os outros vão atrás. Então minha preocupação é essa, um vai indo pro lado errado e daqui a pouco vai indo outro. (CAROLINA, 2019)

Em uma entrevista para *Le Monde Diplomatique*, Mano Brown diz que “A estratégia era sobreviver, era um machado na mão e a faca na outra e onça, cobras e lagartos pela frente”².

Qual estratégia Carolina encontra para sobreviver? Assim como na expressão utilizada por Mano Brown, ela também encontra-se cercada de armadilhas e obstáculos na criação de seu filho. De qual forma ela pode garantir, ou sequer tentar, proporcionar novas perspectivas de futuro, longe do tráfico e da violência, para ele?

2.3.3 Lucy

Lucy tem 49 anos, concluiu o ensino fundamental em 2017 através do ensino supletivo, autodeclarada negra, casada há dezenove anos, é mãe de dois filhos e trabalha como empregada doméstica há vinte e dois anos para a mesma família.

Em sala de aula, sempre muito reservada, tende a não elaborar muitas intervenções. Porém, sempre realiza as atividades propostas e acompanha o que é dito durante a aula.

Tem como colega de turma seu filho que possui 23 anos, o qual senta sempre ao seu lado e participa ativamente das dinâmicas propostas, respondendo, lendo e comentando.

A responsabilidade da casa e do cuidado com outras pessoas aparece desde muito cedo nas trajetórias narradas pelas estudantes, e com Lucy não foi diferente. Aos oito anos de idade perdeu sua mãe, então foi criada somente pelo pai, que trabalhava na roça e nunca chegou a frequentar uma escola.

Por consequência, ela passou a ser responsável pela casa e por sua irmã precocemente. Passados quatro anos, Lucy e sua irmã vão para a casa de uma família onde, a princípio, elas iriam ajudar na manutenção da residência enquanto a

² Entrevista disponível em: <https://diplomatique.org.br/um-sobrevivente-do-inferno/> Acesso em: 17 mai. 2019.

família custearia os estudos, alimentação e vestimenta, conforme acordado previamente com o pai.

No entanto, se passaram seis anos com as irmãs nessa família, onde ambas trabalhavam todos os dias, limpando a casa e cuidando das crianças, sem nenhum retorno em educação, faltando até mesmo vestimenta. Para Lélia Gonzalez (2011), exploração de classe e discriminação racial constituem os elementos básicos da luta comum de homens e mulheres pertencentes a uma etnia subordinada.

E diante dessa situação, quando Lucy faz dezoito anos, elas saem dessa família e do município do interior do Rio Grande do Sul e buscam tentar vida nova em Porto Alegre. Lucy conta que, ao chegar em Porto Alegre, levou muito tempo pra dar conta de si, pois tinha muita vergonha de ser negra, ocorrendo situações, por exemplo, de estar na parada de ônibus e, se não houvesse outras pessoas presentes, ela não sinalizava para o ônibus parar, porque temia que não parasse por ela ser negra.

Enquanto imagem social, o corpo é a representação exterior do que somos. É o que nos coloca em contato com o mundo externo, com o "outro", por isso ele carrega em si a ideia de relação. Sabendo que a identidade negra em nossa sociedade se constrói imersa no movimento de rejeição/aceitação do ser negro, é compreensível que os diferentes sentidos atribuídos pelo homem e pela mulher negra ao seu cabelo e ao seu corpo revelem uma maneira tensa e conflituosa de "lidar" com a corporeidade enquanto uma dimensão exterior e interior de negritude. (NILMA LINO GOMES, 2003, 80)

Após realizar tratamento com psicóloga, Lucy hoje diz não ter mais problemas com isso, tendo superado essas situações.

Ao falar sobre a escolha do curso, ela diz:

A minha patroa sempre fala vai Lucy, vai estudar. E como ela estudou aqui né, ela sempre fala. Faz que aqui tu vai aprender bem. Daí eu vim, eu vim primeiro, eu vim estudar e eu acho que eu fiz o Caio se sentir só "Pow eu não trabalho e eu não estudo e minha mãe trabalha e estuda né", daí tá aí comigo.

Esses dias eu tava cansada, pensando não vou ir pro colégio hoje, daí mandei uma mensagem pra ele: e aí Caio, vai pro colégio? Ele me chama de Dá. E ele disse, vou sim Dá. Então eu disse, então vamos lá.

O Caio é tipo assim o Patinho Feio, porque o Lázaro é alto e bonitão e o Caio... Não é porque tu é gordo,..eu acho assim, mas né, não adianta tu achar. Daí tipo assim, na outra escola que ele estudou, nossa, foi um inferno lá. Por que lá, lá era só gurizada, aqui não. Aqui as gurias são tranquilas, respeitam. Ajudam ele, não ficam "cabeçudo, anão.."

Hoje eu to aqui, por mim e por ele. Eu não tenho vontade de desistir. Nem pelo cansaço e quero continuar por ele.

Eu quero que ele mude cada vez mais o pensamento dele e melhorou bastante, depois que ele veio estudar aqui, tu não tem noção como foi bom pra cabeça dele. Agora ele tá trabalhando faz quatro meses e antes ele

trabalhava, pegava o dinheiro e aparecia depois de uns três dias sem um real no bolso. E agora não, ele recebeu agora, quinta e me deu 600,00, duzentos da luz e duzentos de não sei o quê. Eu sei que ele me deu na mão. (LUCY, 2019)

3 O CUIDADO ENQUANTO ESTRATÉGIA

Entre as três entrevistadas surge na narrativa a responsabilidade do cuidado de outro ser, seja o cuidado à mãe, à filha ou aos irmãos. Cuidado esse cuja responsabilidade é destinada majoritariamente às mulheres e que se relaciona com a escolha da profissão docente, em razão do magistério passar a ser representado também como uma forma extensiva da maternidade (LOPES LOURO, 1997).

Esse cuidado, realizado na esfera privada do lar, colaborou para o distanciamento delas com as demandas do universo público, que por vezes visualizamos na instituição escolar. Aos poucos, Susie, Lucy e Carolina foram se afastando dos estudos em virtude dessa outra demanda que exigia uma grande energia, sendo inviável conciliar com a escola. Seja pela gravidez, pela necessidade de acompanhar a mãe em tratamento médico ou pela necessidade de ter que trabalhar fora desde sempre.

A atenção dada à cultura das mulheres negras têm estimulado interesse em um segundo tipo de relação interpessoal: aquela compartilhada por mulheres negras e seus filhos biológicos, seus filhos em famílias estendidas e com os filhos da comunidade negra. Ao reavaliar o sentido de maternidade afro-americana, pesquisadoras feministas negras têm enfatizado as conexões entre 1. as escolhas disponíveis para mãe negras resultantes de sua localização em políticas econômicas historicamente específicas; 2. a percepção de mães negras das escolhas de seus filhos em comparação com o que as mães achavam que essas escolhas deveriam ser; 3. as estratégias de fato empregadas pelas mães negras, tanto ao criarem os seus filhos como ao lidarem com as instituições que afetavam as vidas destes. (HILL COLLINS, 2016, p. 111-112)

Dessa forma, proponho olharmos para as trajetórias das estudantes do Curso Normal partindo de uma outra perspectiva e não daquela na qual o cuidado ao outro assume sempre um papel subalterno. Janice Hale (1980 *apud* HILL COLLINS, 2016, p. 112)³ sugere que mães negras efetivas são mediadoras sofisticadas entre as ofertas concorrentes de uma cultura dominante opressiva e uma estrutura acolhedora de valores negros.

Assim, Lucy e Carolina assumem esse papel de mediação entre seus valores que estão em constante disputa com valores da cultura dominante. De

³ HALE, Janice. The Black woman and child rearing. In: LaFrancesRosgers-Rose (Ed.). **The Black woman**, p. 79-88. Beverly Hills: Sage, 1980.

acordo com Hill Collins (2016), em 1980, Dill⁴ realiza um estudo sobre a relação das domésticas negras quanto à criação de seus filhos, no qual ela concluiu que as mulheres de sua amostra tinham como objetivos e estratégias poder ajudar seus filhos a irem mais longe do que elas na vida.

Assim como Hill Collins coloca que os objetivos que as mulheres tinham giravam em torno dos seus filhos, observamos nas narrativas de Lucy e de Carolina que a justificativa de ambas estarem realizando o Curso Normal consiste na preocupação com eles. Carolina diz:

Mãe nenhuma quer perder nenhum né, a gente não quer ter que ir buscar nenhum em delegacia. Então eu digo, os estudos pra mim são mais a salvação dos meus filhos, é provar pra eles. Eu espero que vale o esforço, porque ter que trabalhar e estudar depois de noite, eu queria tá em casa, fazendo minha comida, mas não deu. Ou eu venho pra cá e salvo um ou daqui a pouco todo mundo se perdeu dentro de casa. (CAROLINA, 2019)

Sobre o cuidado, Dirce de Christo (2018) diz que

Este trabalho compulsório que as mulheres assumem é desafiador, e elas estão cansadas e anseiam por uma reorganização das responsabilidades sobre o que é essencial para viver. Mas, junto a tudo isso, em meio a todas as dores físicas, emocionais e espirituais que nascem das opressões, há também um tesouro. Há um bálsamo, um prêmio despercebido, talvez ignorado quando foi criada a rachadura entre o espaço doméstico e o público: as crianças ficaram do lado delas. Criar uma criança é um trabalho gigantesco e, como diz um ditado africano, é preciso toda uma comunidade para criar uma criança. Não é fácil assumir essa tarefa quando a organização comunitária é afetada pela invasão colonial, quando a privatização da vida doméstica avança contra a coletividade. Mas as mulheres resistem, reinventam formas de viver coletivamente, e as crianças, que dão uma canseira danada nas cuidadoras, são também uma fonte inesgotável de vida. E qual pode ser o alimento para a vida dessas mulheres em luta, senão a presença de mais vida, o testemunho da potencialidade que emana de cada ser que nasce sobre esta terra? (CHRISTO, 2018,p.73)

É possível identificar o cuidado de uma forma sofisticada na escolha destas mulheres em realizar o Curso Normal. Não trata-se mais daquele cuidado que elas vêm desempenhando desde crianças, interpretado como uma função subalterna. Não resume-se à uma ocupação manual e metódica, mas sim um cuidado que é fundamentado em uma reflexão a partir de uma análise consciente sobre qual espaço social elas, e conseqüentemente suas famílias, ocupam historicamente.

⁴ DILL, Bonnie Thornton. Race, class, and gender: prospects for an all-inclusive sisterhood. **FeministStudies**, n. 9, p. 131-150, 1983.

Sendo realizado por Lucy e Carolina, ambas optam pela realização do curso pensando nos filhos, no exemplo que estão dando, traçando o retorno à escola como ferramenta de luta por e para eles. E não se usa uma ferramenta porque é legal, porque é divertida, se usa uma ferramenta porque ela é necessária. E se usa aquela a que se tem acesso, afinal de contas nem sempre é possível acessar a mais adequada à necessidade, ainda mais pensando na sociedade brasileira, em que a cada 100 pessoas que sofrem homicídio no Brasil, 71 são negras. Conforme o Atlas da Violência de 2017, o cidadão negro possui chances 23,5% maiores de sofrer assassinato em relação a cidadãos de outras raças/cores, já descontado o efeito da idade, sexo, escolaridade, estado civil e bairro de residência.

Nota-se, nessa escolha pelo estudo enquanto ferramenta, uma visão muito evidente de todo um processo da estrutura social racista do Brasil, o que dialoga com Patricia Hill Collins (2016) ao falar sobre a tradição de um pensamento feminista negro, em que parte deste tem sido produzido de forma oral por mulheres negras comuns, em seus papéis de mães, professoras, músicas e pastoras.

A chave seria pensar uma reinterpretação da história, ou seja, creio que nos contaram uma história da historiografia hegemônica, nos contaram uma história onde supostamente os colonizadores eram conquistadores e descobridores. Temos dito, não somente nós, mas também grupos indígenas e afros, que o ocorrido a partir de 1492 foi um etnocídio que ainda tem consequências digamos nesta colonialidade contemporânea. A outra chave é pensar que somos sujeitas e sujeitos com conhecimentos, com experiências que são válidas seja tendo formação acadêmica ou não tendo, que há uma recuperação, digamos, dos conhecimentos. Digo recuperação porque, historicamente, os povos têm tido uma série de conhecimentos que não são valorizados como conhecimento, precisamente por causa desta institucionalização do pensamento e da epistemologia, que foi instalada, em termos ocidentais, e considera apenas um certo modo de produzir conhecimento que também é considerado neutro, objetivo, etc., etc. A outra chave, creio que tem a ver com pensamento e ação, eu não concebo particularmente um feminismo descolonial que não tenha uma prática política. (OCHY CURIEL, 2017, tradução nossa).

Collins (2016) sistematiza três temas chaves no pensamento feminista negro, os quais representam a tendência dominante do diálogo existente. Entre os temas chaves, destaco aqui o terceiro tema, o qual é possível relacionarmos com as trajetórias de Lucy e de Carolina, em torno do cuidado com seus filhos.

Para a autora, o terceiro tema chave do pensamento feminista negro, o foco dado à cultura das mulheres negras, é significativo por três razões. Primeiramente, os dados sobre a cultura das mulheres negras sugerem que a relação entre a consciência da opressão das pessoas oprimidas e as ações que elas efetuam para lidar com estruturas de opressão talvez seja muito mais complexa do que está apontado pela teoria social existente.

Hill Collins (2016) entende que as ciências sociais convencionais continuam pressupondo a existência humana de *self* e de estrutura social. Em contraposição, a autora diz que as experiências das mulheres negras sugerem que essas talvez se conformem abertamente aos papéis sociais impostos a elas, mas secretamente se opõem a estes, oposição moldada pela consciência de se estar no escalão mais baixo da estrutura social. Dessa forma, as atividades das mulheres negras nas famílias, igrejas, instituições da comunidade e expressão criativa podem representar mais que um esforço em mitigar pressões advindas da opressão. De anteposição, o quadro de referência ideológico das mulheres negras, que essas mulheres adquirem pela irmandade, maternidade e expressão criativa, pode servir ainda com a finalidade adicional de moldar uma consciência de mulheres negras quanto aos mecanismos da opressão.

Collins vai dizer que essa consciência não é moldada apenas pela reflexão abstrata e racional, mas também é desenvolvida por intermédio da ação concreta e racional. As mães negras podem desenvolver consciência pelas formas como vivem suas vidas e as ações que realizam em nome dos seus filhos, por exemplo. O fato dessas atividades serem veladas nas ciências sociais tradicionais não nos deveria ser uma surpresa. As pessoas oprimidas podem manter escondidas uma consciência e podem não revelar o seu verdadeiro *self* por razões de autoproteção.

A segunda razão que Hill Collins sistematiza é em torno do foco na cultura das mulheres negras, o quanto é importante o fato de destacar a natureza problemática de conceitualização do termo “ativismo”. Baseando-se na realidade das mulheres negras que não pode ser compreendida sem dar a devida atenção à natureza interligada das estruturas de opressão que limitam suas vidas, as experiências das mulheres afro-americanas sugerem que possibilidades de ativismo existem mesmo dentro dessas estruturas múltiplas de dominação. Mas esse ativismo pode assumir diversas formas, por exemplo, para mulheres negras

sob condições muito inflexíveis, a decisão no foro íntimo de rejeitar definições externas da condição feminina afro-americana pode ser em si uma forma de ativismo.

A autora também delinea que se mulheres negras se encontrarem em configurações sociais nas quais a conformidade absoluta é esperada, e onde formas tradicionais de ativismo - como votar, participar de movimentos coletivos e ter cargos públicos - são impossíveis, então a mulher individual que em sua consciência escolhe ser autodefinida e autoavaliada é, de fato, uma ativista. Já que estão mantendo o controle sobre sua definição enquanto sujeitos, enquanto seres humanos plenos, rejeitando definições delas próprias como “outros”.

E a terceira razão para a autora deve-se ao modelo analítico que explora a relação entre opressão, consciência e ativismo, implícito na forma como feministas negras estudam a cultura das mulheres negras.

De acordo com a pedagoga e mestre em educação Jaqueline Conceição (2018), tem que se pensar um feminismo negro por uma questão de processos de socialização de pessoas negras e pessoas brancas, sobretudo de mulheres negras e mulheres brancas e do lugar que essas mulheres vão ocupar. Não só nas relações sociais, mas também no modo de produção. Se a gente for pensar a cultura pop que hoje é o maior veículo que dissemina as ideias do feminismo entre a juventude, as maiores porta-vozes desse pensamento feminista, são mulheres brancas, jovens, de classe média alta, ou até aquilo que a gente chama de burguesia - que são os pequenos grupos que controlam os grandes meios de produção. E essas mulheres vão levar o seu ponto de vista, das suas experiências. E as mulheres negras que moram nas periferias, que moram nos países pobres, que têm pouco acesso não só à escolarização, mas também ao consumo e a produção dessa cultura? As questões, as demandas, as vivências que essas mulheres encontram no seu dia-a-dia, quem visibiliza isso? Quem faz essa reflexão? Essa é a principal questão para poder pensar o porquê de um feminismo negro. Muitas intelectuais vão dizer que o feminismo negro está ligado essencialmente à uma questão de método, não é só uma questão de raça, mas é uma questão de método, método porque pressupõe que parte de uma realidade diferente, portanto precisa de estratégias diferentes para entender essa realidade. Parte de um lugar de subalternidade, historicamente colocado para as mulheres

negras, em um processo de reconfiguração no pós escravidão no nosso país, por exemplo.

As mulheres negras assistiram, em diferentes momentos de sua militância, à temática específica da mulher negra ser secundarizada na suposta universalidade de gênero. Essa temática da mulher negra invariavelmente era tratada como subitem da questão geral da mulher, mesmo em um país em que as afrodescendentes compõem aproximadamente metade da população feminina. Ou seja, o movimento feminista brasileiro se recusava a reconhecer que há uma dimensão racial na temática de gênero que estabelece privilégios e desvantagens entre as mulheres. (SUELI CARNEIRO, 2011, p. 121)

Conforme Rita Segato (2012), o discurso da colonial / modernidade, apesar de igualitário, esconde em seu interior, como muitas autoras feministas assinalaram, um hiato hierárquico abissal, que a autora chama de uma tentativa de totalização progressiva pela esfera pública ou totalitarismo da esfera pública. Ela sugere que é a esfera pública o que hoje alimenta e aprofunda o processo colonizador.

Diante do terceiro tema chave do pensamento feminista negro, no qual Hill Collins esmiúça três razões a partir da cultura das mulheres negras, podemos relacionar a presença de Lucy e de Carolina como uma forma de resistência, a escolha delas no curso como uma prática ativista. Lucy, ao falar do seu filho que é seu colega de turma, diz “Eu digo, eu não quero, não que eu pense, mas eu já não desistiria hoje por causa dele. Eu quero que ele mude os pensamentos dele.”. Assim, observamos ela utilizando o recurso que lhe é disponível e do qual ela se apropria, tornando o comportamento cotidiano uma forma de ativismo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre os objetivos deste trabalho está problematizar a presença massiva das mulheres no Curso Normal e buscar compreender quais fatores estão envolvidos na escolha deste. Retomo a distinção entre o Curso Normal e o Normal Pós Médio, visto que as estudantes do Pós Médio retornam à escola com o ensino médio já concluído, enquanto as do Normal estão concluindo o ensino médio com o ensino profissionalizante. Inicialmente, enquanto estudante do curso Pós Médio, em que convivi com uma sala cheia de mulheres e com o fato de também ter escolhido o curso como uma possibilidade viável, me vi refletindo em torno do nosso processo de escolha. Analisando também os processos de socializações em que as meninas desde muito novas são ensinadas a ensinar, a cuidar e a proteger.

Primordialmente, me vem na memória uma lembrança de infância, um quadro verde pequeno com meia dúzia de gizos coloridos que meus pais me deram e penduraram atrás da porta da sala de estar. Vem também as tardes em que eu e outras meninas nos encontrávamos para brincar de escola e fazer o tema, passando a tarde toda em volta das canetinhas, copiando palavras escritas do quadro. O incentivo por parte dos adultos era grande, “*estudar para ser alguém na vida*” mesmo sem saber o que seria ser alguém na vida e o que seria não ser. Seguimos, afinal, entre as possibilidades, realizar uma licenciatura e o magistério surgem enquanto uma opção acessível.

Ao ter contato com as estudantes do curso normal na E.M.E.M Emílio Meyer, confesso que me deparei com um campo distinto dos quais havia percorrido anteriormente, e a diversidade de respostas em torno da escolha do curso fez com que levantasse algumas questões ao longo da pesquisa, afinal as respostas delas eram distintas de todo processo de análise que fiz em torno da minha escolha.

Assim, necessito de outras mulheres dialogando comigo, seja pela leitura, ao ver vídeos ou conversando olho no olho, ou até mesmo pelo celular. Necessito de outras para que minha prática não se dê de forma universalizada, necessito para visualizar que o fato de eu ser uma mulher branca, jovem e sem filhos me constitui enquanto sujeita que possui experiências que são distintas das delas, que são em sua maioria mulheres negras e mães. “Se mulheres na academia

querem de verdade um diálogo sobre racismo, vai requerer reconhecer as necessidades e os contextos vivos de outras mulheres.” (Audre Lorde, 1981).

E, pode parecer fútil, mas no meio do caminho me vi perplexa, tentando entender, afinal, o que queriam Susie e Lucy que são estudantes assíduas e vão todas as noites, mas não pretendem trabalhar como professoras?

A construção do trabalho se deu concomitante às práticas de regência da residência pedagógica, como falo anteriormente no decorrer do trabalho. A proposta inicial era realizar o questionário em dois dias. No primeiro, em uma das turmas, tive duas interessadas e três que não quiseram realizar. As estudantes que optaram por não participar me olharam demonstrando um certo receio do que seria perguntado, tanto que Carolina, que é muito comunicativa, tentou convencer suas colegas falando que as perguntas eram bem fáceis e que não tinha nada demais. No entanto, as estudantes permaneceram com a ideia inicial, talvez até como uma forma de se preservar.

Na outra turma, quando apresentei a proposta, prontamente quatro estudantes demonstraram interesse, assim por alguns segundos ficamos nos olhando silenciosamente até o momento que uma delas se levantou para irmos para outra sala realizar a entrevista. Optei por não escolher qual delas participaria, então deixei que elas decidissem entre si, e assim o foi. Começamos a entrevista que acabou durando uma hora, acabando naquele momento apenas porque já havia encerrado o período. Como a entrevista foi longa, impossibilitou a realização com outras estudantes.

Passadas duas semanas, consegui organizar um planejamento para uma das turmas no qual pudesse realizar as entrevistas e perguntei novamente a elas se gostariam de participar, mas infelizmente não obtive interessadas. Em função do tempo e dos conteúdos que vêm sendo trabalhados com a outra turma, não foi possível oportunizar outro momento para coleta de dados. Assim destaco as dificuldades e limitações que encontro ao buscar estabelecer um diálogo com estas mulheres, tendo em vista que elas trabalham e não possuem outro momento para estar na escola. Dessa forma, visualizamos as adversidades no processo de realização das pesquisas sociológicas que envolvem gênero, raça e educação na contemporaneidade.

Os impeditivos não estão limitados à estigmatização que estes campos de pesquisas sofrem, ou aos retrocessos impostos pela atual conjuntura neoliberal

(entre eles, os cortes de verbas nas Universidades e a proposta da Reforma da Previdência), mas estendem-se à realidade material da vida de cada uma dessas mulheres entrevistadas e às restrições existentes na construção de conhecimento, a partir das experiências vividas por elas. Para além de querer falar, é necessário esse espaço de escuta e de construção de conhecimento que dialogue com os saberes populares dessas estudantes.

A professora universitária e mestre em educação Nathalie Schneider (2017), em sua dissertação *Sobre o que dizem e sobre o que calam graduandos/as em Pedagogia sobre gênero e sexualidades nos espaços escolares?*, ao apresentar a pesquisa que envolvia questões em torno de gênero e sexualidade nas escolas, realizou o convite em quatro turmas de diferentes professoras/es, compostas por uma média de 40 alunas/os, onde conseguiu apenas quatro estudantes interessados em participar. Ficando visível o baixo interesse em falar sobre tais questões. Ao longo da dissertação ela discorre sobre os impasses que surgem ao abordar questões em que as pessoas não querem falar e o quanto esse calar também é processo de análise.

Contornando as adversidades, consegui realizar a entrevista com três mulheres e considero que as três são ricas em materiais e proporcionaram uma análise mais profunda sobre as possíveis fundamentações em torno da escolha destas estudantes.

No processo de coleta de dados foi possível identificar duas reações entre as estudantes, entre elas o silenciamento. Pois ao perguntar quem gostaria de participar, elas olhavam pra mim, olhavam pra colega, olhavam para o caderno, com uma expressão de quem não quer se comprometer, não quer falar algo errado, mesmo eu frisando que não existia certo ou errado. Considero essa reação elemento importante, afinal o silêncio também diz algo, o olhar que olha, se comunica, mas opta por calar. Isto é componente de análise. Afinal, o que pensam essas mulheres?

Outra reação importante e oposta ao silenciamento foi essa necessidade de falar, que é possível visualizar quando em uma sala com seis estudantes, quatro estudantes se prontificaram em participar. É necessário compartilhar que, para além das respostas das perguntas, elas se utilizaram desse espaço para dizer o que não é dito no cotidiano, compartilhando seus medos mais internalizados, como o medo de perder o filho para o tráfico de drogas.

Através das entrevistas, foi possível visualizar o quanto a questão da violência se faz presente na vida dessas mulheres, violência de gênero e racial. Violência esta que se dá a partir do momento em que o pai e o marido decidem que a mulher não deve mais frequentar a escola por estar grávida, mas que também se dá pelo Estado.

Djamilla Ribeiro, no seu livro *O que é lugar de fala?* (2017), aborda, entre outras questões, as problemáticas do Estado para com mulheres, especificamente as mulheres negras. Como ela diz “mulheres, sobretudo, negras, partem de pontos diferentes e conseqüentemente desiguais”, portanto, por estarem condicionadas a espaços e situações de maior vulnerabilidade, como o alto índice de feminicídio, e serem a maioria em empregos precários, estão mais expostas às medidas retrógradas do governo, e sentirão os impactos de forma mais pesada.

As mulheres estudantes com quem tive a oportunidade de realizar as entrevistas e me debruçar neste trabalho são mulheres que ao decorrer de suas vidas foram marcadas pela violência sistêmica que atinge as mulheres negras, pobres e de periferia no Brasil. E que mesmo diante das situações mais adversas, retornaram à escola, estão realizando um curso de formação docente e a escolha deste está atrelada à preocupação com a ampliação do universo de possibilidade de seus filhos. A partir das narrativas e dialogando com Patricia Hill Collins, podemos identificar a escolha do curso enquanto uma estratégia de sobrevivência do seus. Estratégia que coloco aqui enquanto uma reprodução do cuidado, que por ora toma outras formas, o cuidado sofisticado, de quem busca educar pelo exemplo, um cuidado de quem tem um olhar sobre o que acontece na sua volta, sobre o que acontece logo ali em cima do morro, como diz Carolina.

É importante ponderarmos aqui também qual o local da habilitação que o Curso Normal configura, lembrando que no caso em questão a habilitação é restrita para atuação na Educação Infantil. Conforme a mestre em educação Simone Souza Prunier (2018), a Educação Infantil através das experiências de parcerias público-privada vem passando por um processo de precarização. Em seu estudo realizado em 2018 no município de Porto Alegre, o salário de uma professora em regime de 220 horas mensais é de R\$1.082,33, sendo que a formação necessária consiste em Curso de Capacitação Profissional de Apoio do Desenvolvimento Infantil, Educador Assistente ou estar cursando o magistério. Já

aquelas que possuem Curso Superior em Licenciatura também estão sob um regime de 220 horas mensais e com um salário de R\$1.442,32.

No discurso de atores locais da administração pública ressoam argumentos segundo os quais não há possibilidade de expansão da rede municipal própria, com salário e plano de carreira dignos, em virtude do limite de gastos e do risco de descumprimento da LRF (Lei de Responsabilidade Fiscal). Percebe-se, então, a manutenção das parcerias, firmadas através de OSC, para a oferta da política pública educacional. Esse cenário provoca situações de uso de sociedade civil e de trabalho de profissionais da educação com remuneração a baixo custo, débil reconhecimento, inexistência de plano de carreira e de oportunidades de inclusão em programas de formação inicial, regime de contratação celetista com cargos e funções que não refletem a real função executada. (SIMONE PRUNIER, 2018).

Contextualizo a realidade na qual estas estudantes que buscam seguir carreira enquanto professoras estão inseridas, buscando traçar um paralelo para pensarmos as condições em que elas estão. Que podem inclusive justificar algumas posturas em sala de aula, já que algumas delas estão atuando nas parcerias público-privadas. É um desafio propor refletir prática pedagógica enquanto estas mulheres estão submetidas em jornadas extensivas de trabalho e trabalho mal remunerado.

Por fim, proponho pensarmos em um ensino de sociologia que busque dialogar com estas estudantes, com as demandas que elas nos trazem. Como Bell Hooks (1994) diz ao referir-se à pedagogia engajada, ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo. E dialogando com Anzaldúa (1987), que a gente não contenha com um montão de regras de academia. *Vamô aprender com elas!*

REFERÊNCIAS

- TVE. Perfil & Opinião. Carla Akotirene. Bahia, 29 mai. 2019 (54 min57s).
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q4VAm2BnO5E>. Acesso em: 06 jun. 2019.
- ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 233 e 235, jan. 2000.
- ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands/La Frontera: The New Mestiza**. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 2. ed., Brasília, 2018. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf. Acesso em: 22 mar. 2019.
- BRITTO, Jéssica. Fim do Ensino Médio nas escolas Municipais: prefeitura da capital não aceitará mais matrículas a partir de 2020. **Gaúcha ZH**, Porto Alegre 22 mai. 2019. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2019/05/fim-do-ensino-medio-nas-escolas-municipais-prefeitura-da-capital-nao-aceitara-mais-matriculas-a-partir-de-2020-cjvy6xikj01fv01pevhin933o.html>. Acesso em: 23 mai. 2019.
- CABNAL, Lorena. **Hayvarios feminismos comunitarios**. Agencia Tengantai. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ioZTCIXajT0>. Acesso em: 23 mai. 2019.
- CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo : Selo Negro, 2011.
- CHRISTO, Dirce Cristina de. **As vidas que as mulheres criam: caminhos de resistência e luta pelo território na comunidade quilombola Macaco Branco**. 2018. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Rural, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.
- COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília v. 3, n. 1, p. 99-127, 2016.
- CONCEIÇÃO, Jaqueline. **Novas formas de pensar o feminismo negro**. Entrevista por Casa do Saber. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0SNI5E1WpC4>. Acesso em: 06 jun. 2019.
- CURIEL, Ochy. **Las Claves de OchyCuriel: Feminismo decolonial**. Entrevista por CICODE UGR. Produção por CICODE. 2017. (10min58s) Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=7ZSHqvKLANQ>. Acesso em: 17 abr. 2019.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

ENEGRECER o feminismo: A situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. **Portal Geledés**, São Paulo, 6 mar. 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/>. Acesso em: 25 mai. 2019.

ESCOLA MUNICIPAL EMÍLIO MEYER. **Histórico da Escola**. Disponível em: <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/emilio/>. Acesso em: 04 abr. 2019.

ESCOLA municipal se mobiliza para manter aulas de diferentes modalidades artísticas. **Sul21**, Porto Alegre, 22 mar. 2019. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/geral/2019/03/escola-municipal-se-mobiliza-para-manter-aulas-de-diferentes-modalidades-artisticas/>. Acesso em: 23 mar. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 23, 2003, n.23, pp.75-85.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo Afro-latino-americano. **Caderno de Formação Política do Círculo Palmarino**, n. 1, 2011.

HOOKS, Bell. Mulheres negras: Moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**. Brasília, n. 16, janeiro-abril de 2015.

IBGE. **Estatísticas de gênero – Indicadores sociais das mulheres no Brasil**. 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101551>. Acesso em: 19 mai. 2019.

IBGE. **Estatísticas de Gênero - Indicadores sociais das mulheres no Brasil. O que é**. 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/genero/20163?=&t=o-que-e>. Acesso em: 12 abr. 2019.

IBGE. **Estatísticas de Gênero - Indicadores sociais das mulheres no Brasil: Informativo**. 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf. Acesso em: 12 abr. 2019.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios Contínua - PNAD Contínua**. 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?t=sobre>. Acesso em: 10 jun. 2019.

INSTITUTO DAKINI. **Quebrando Silêncios**. 2018. Disponível em: <http://www.institutodakini.com/quebrando-silencios-2018/>. Acesso em: 03 jun. 2018.

IPEA; FBSP (Fórum Brasileiro de Segurança Política). **Atlas da violência. 2017.** Disponível em:
http://www.ipea.gov.br/portal/images/170609_atlas_da_violencia_2017.pdf.
 Acesso em: 01 jun. 2019.

JESUS, Rosane Silva de; MOREIRA, Núbia Regina. Trajetória de escolarização das mulheres na modalidade educação de jovens e adultos. Universidade de Brasília (UNB) - **ENESEB** - V Encontro Nacional Sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica, 2017.

LOPES, Guacira Louro. Gênero e magistério: identidade, história, representação. **Docência memória e gênero.** São Paulo: Escrituras, 1997.

LORDE, Audre. **Os usos da raiva:** mulheres respondendo ao racismo. Tradução de Renata. Geledés, São Paulo, 19 mai. 2013. Disponível em:
<https://www.geledes.org.br/os-usos-da-raiva-mulheres-respondendo-ao-racismo/>.
 Acesso em: 04 jun. 019.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Conceituado gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. **CODESRIA Gender Series**, v. 1, p.1-8, 2004.

PRUNIER, Simone Souza. **A parceria público-privada na educação infantil em Porto Alegre:** suas implicações para o trabalho docente. 2018. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SCHNEIDER, Nathalie. **Sobre o que dizem e sobre o que calam graduandos/as em Pedagogia sobre gênero e sexualidade nos espaços escolares?** 2017. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2017.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade.** Porto Alegre, vol. 20, no 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SEGATO, Rita Laura. **Gênero e colonialidade:** em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. Tradução de Rose Barboza. e-cadernos, n. 18, Universidade De Coimbra, 2012.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO REALIZADO NO PRIMEIRO DIA DE AULA NA PRÁTICA DA RP

Sexo: Feminino () Masculino () **Idade:** _____

Assinale a alternativa que identifica a sua cor/raça:

() Branca () Preta () Parda () Amarela () Indígena

1)Você trabalha ou faz estágio? Se sim, onde? Qual função?
2)Desde quando estuda na Escola Municipal Emílio Meyer?
3)Qual sua escola no Ensino Fundamental?
4)Fez algum curso na área da educação? Qual?
5)Qual seu filme favorito?
6)Qual estilo musical você mais gosta?

7)Qual bairro você mora?

8)O que é sociologia? Pq estudar esta ciência no ensino médio?

9)O que você pretende fazer quando concluir o curso aqui na escola?

- () Trabalhar.
- () Realizar um curso Técnico. Se sim, qual? _____
- () Realizar uma faculdade. Se sim, qual? _____
- () Não tenho a menor ideia.
- () Outro. _____

10) Qual a sua principal fonte de informações que lhe despertam maior interesse:

- () Jornal escrito
- () Telejornal
- () Jornal falado (Rádio)
- () Internet

11)Assinale com "X" em até TRÊS os tipos de informação que lhe despertam maior interesse.

- () Política
- () Notícias locais
- () Notícias nacionais
- () Notícias internacionais
- () Informática
- () Cultura e lazer
- () Esportes
- () Veículos
- () Outro. Qual: _____

12) Com que frequência você busca essas informações? (Assinale apenas uma alternativa.)

- A) Diariamente B) Semanalmente C) Ocasionalmente D) Nunca

13) Você possui o hábito da leitura?

- () Não () Sim. Que tipo de livros lê?
() Literatura de ficção (Romances/Contos/Poesias, etc.)
() Literatura de não ficção (Biografias/ensaios/estudos, etc.)
() Livro de auto-ajuda

14) Você participa de alguma dessas atividades?

- () Artísticas/Culturais/Artesanato (coral/grupo de teatro/etc.)
() Movimentos Religiosos
() Política – Partidárias
() Movimento Estudantil.

15) Assinale, com “X”, ATÉ TRÊS atividades mais comuns em seu tempo livre:

- () Assistir à televisão/ouvir música
() Ir ao teatro/ shows/ concertos
() Ir ao cinema
() Assistir competições esportivas

16) Ainda em relação às suas atividades mais comuns em seu tempo livre, assinale até três.

- () Sair para dançar/ frequentar barzinhos/ encontrar amigos
() Jogos (baralho/bingo/ vídeo game)
() Computação (INTERNET/fuçar)
() Outra. Qual? _____

17) Você tem acesso a computador:

- () em casa
() no trabalho.
() na casa de familiares.
() na casa de amigos/amigas.
() Lan House
() não tenho acesso a computadores.

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO REALIZADO NAS ENTREVISTAS:
INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DE COLETA DE DADOS**

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Perguntas abertas			
Nome: _____	Idade: _____	Ano	de
ingresso/Semestre: ---- _____	Previsão de término: _____		

1) Por que você escolheu fazer o Magistério?

2) Você já possui algum outro curso? Se sim, qual?

3) Você já pensou em interromper Magistério? Se sim, por quê?

4) Deseja realizar um curso de graduação? Se sim, qual?

5) Você interrompeu os estudos no Ensino Fundamental?

6) O que lhe fez interromper os Estudos durante o Ensino Fundamental?

7)O que lhe fez voltar a estudar?

1.Estado Civil:

- Solteira Casada
 União estável Separada ou Divorciada
 Viúva

2. Qual a sua Cor/Raça (**Autodeclarada/Não Ler**)

- Branco(a) Preto(a)
 Pardo(a) Amarelo(a)
 Indígena Outro. Qual? _____

3. Ocupação: **(Marcar mais de uma se for necessário)**

- Profissional liberal / empresária.
 Trabalho remunerado.
 Trabalho não remunerado(do lar).
 Estágio remunerado.
 Estágio não remunerado.
 Não trabalha / desempregada.
 Estudante.
 Trabalha com: _____

4. Faixa de renda:

- até R\$1.000,00
 de R\$1.001,00 a R\$2.000,00
 de R\$2.001,00 a R\$3.000,00
 de R\$3.001,00 a R\$4.000,00
 de R\$4.01,00 a R\$5.000,00
 de R\$5.001,00 ou mais

5. Quem mora com você?

- Moro sozinha. Pai Mãe
 Esposo(a)/companheiro(a) Filhos Irmãos Outros parentes.

6. Quantas pessoas moram em sua casa?(incluindo você)

- Duas pessoas. Três pessoas.
 Quatro pessoas. Cinco pessoas.
 Seis pessoas. Mais de 6 pessoas.
 Moro sozinha.

11. Qual principal meio de transporte você utiliza para se deslocar até a escola?

Vou a pé.

Vou de carro.

Transporte público.

Utilizo aplicativos de transporte(Uber, Cabify, 99Pop, etc.)

Carona.

Van.

Outro. Qual? _____

12. Quantos filhos você tem? _____

Não tenho filhos (**vá para questão 15**)

13. Algum de seus filhos é menor de idade?

Sim

Não (**vá para a questão 15**)

14. Com quem ficam os seus filhos menores enquanto você estuda?

Com o pai

Com o/a irmão(a) mais velha.

Com a avó da criança

Com o avô da criança

Com outro parente

Com amiga/conhecida/vizinhos

Sozinhos

Outro, Qual? _____

15 . Agora vou ler uma lista e gostaria que me dissesse se conhece, sabe como funciona e utiliza/utilizou. (**Ler as opções**)

	Conhece?	Sabe como funciona?	Já participou / Utilizou?	Obs:

