



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE ALAGOAS**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LUCIANO HENRIQUE DA SILVA AMORIM

MATERNA-IDADES:

**TRAJETÓRIAS FEMININAS E PEDAGOGIAS DE UM CURRÍCULO MARGINAL
NA PERIFERIA DE MACEIÓ - AL**

Maceió, 2018.

LUCIANO HENRIQUE DA SILVA AMORIM

MATERNA-IDADES:

**TRAJETÓRIAS FEMININAS E PEDAGOGIAS DE UM CURRÍCULO MARGINAL
NA PERIFERIA DE MACEIÓ - AL**

Dissertação defendida para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas.

Orientadora: Profa. Dra. Roseane Maria de Amorim

Maceió, 2018.

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale – CRB4 661

A524m Amorim, Luciano Henrique da Silva

Materna-idades : trajetórias femininas e pedagogias de um currículo marginal na periferia de Maceió- AL / Luciano Henrique da Silva Amorim. – 2018.

126 f.: il.

Orientadora: Roseane Maria de Amorim.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.

Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2018.

Bibliografia: f. 114-116.

Anexos: f. 117-126.

1. Mulheres - Educação. 2. Currículo marginal. 3. Classe social. 4. Gênero.
5. Gravidez na adolescência– Maceió (AL). 6. Análise do discurso. I. Título.

CDU: 37:396 (813.5)

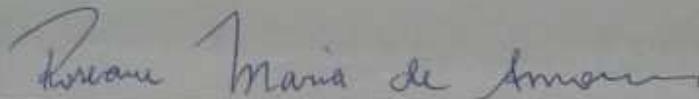
Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

MATERNA-IDADES: TRAJETÓRIAS FEMININAS E PEDAGOGIAS DE UM
CURRÍCULO MARGINAL NA PERIFERIA DE MACEIÓ-AL

LUCIANO HENRIQUE DE AMORIM

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 26 de março de 2018.

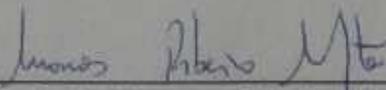
Banca Examinadora:



Profa. Dra. Roseane Maria de Amorim (PPGE/UFAL)
(Orientadora)



Profa. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi (PPGE/UFAL)
(Examinadora Interna)



Prof. Dr. Marcos Ribeiro Mesquita (PPG/UFAL)
(Examinador Externo)

AGRADECIMENTOS

Ao mundo e suas insanidades, loucuras e perigos encontrados.

Quero que este trabalho seja lembrado como as possibilidades de confronto, afeto e pedagogias que foram compartilhadas com as protagonistas discursivas: a vocês mulheres da Zona Sul de Maceió que enfrentam em seus cotidianos os fardos expostos do que é ser mulher.

Ao Projeto Alternativo de Apoio a Meninos e Meninas de Rua de Maceió – ERÊ, que em suas ações e projeto de educação popular, vivencia as tentativas de uma educação emancipadora na periferia e da periferia. Grato pelas formações contínuas enquanto trabalhador e agente social da educação.

Aquelas quais carrego na mente, no sangue e no meu caminhar. Às mulheres da minha família, em especial a minha mãe (D. Fátima) e minha avó (do Carmo) que em suas trajetórias de luta contra as opressões machistas e relacionamentos conturbados me ensinaram bem cedo um dos significados da palavra rExistência.

Agradeço imensamente aos espaços coletivos de discussão sobre gênero, política e classe, em especial ao Coletivo Quilombo Púrpura, Coletivo Mulheres Resistem, Resistência Popular Alagoas, Federação Anarquista dos Palmares – FARPA e Movimento Estudantil de Pedagogia – MEPe, pois, no enfrentamento da luta por sobrevivência de corpos, identidades e vidas, estes contribuem e alicerçaram algumas ideias, categorias, histórias e lutas sociais numa perspectiva horizontal e solidária. Viveremos e não seremos silenciados!

Por fim, agradeço imensamente à minha orientadora Profa. Dra. Roseane Maria de Amorim, pela solicitude e coragem de enfrentar e pensar uma discussão tão delicada e marcante como foi o trilhar desta pesquisa, à Profa. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi que ainda na graduação provocou discussões sobre gênero e educação, provocando assim uma curva essencial neste trabalho. Ao Prof. Dr. Marcos Mesquita pela sua disponibilidade, companheirismo e disposição de acompanhar esta aventura.

A periferia de Maceió e seus corpos em trânsito se fazem presentes. Esteja
dito!

“O remédio não vem antes da dor.”

Telma Helena, Educadora Social, 2017.

RESUMO

O presente trabalho tem como interdiscussões memórias, trajetos e discursos vivenciados por mulheres que passaram pelo fenômeno da maternidade em suas infâncias e adolescências, dialogando entre suas histórias e suas relações pedagógicas de si e do outro. O objetivo desta pesquisa preza a busca de possibilidades de análise que fujam dos regimes de verdade, mas, que possam constituir cenários que exibam a presença de um número considerável de mães nestas fases já supracitadas, bem como, suas correlações sociais entre adultos e crianças. Envolvido nos caminhos metodológicos, optou-se pela Análise do Discurso – AD a partir dos contributos do filósofo e educador francês Michel Foucault, dando ênfase aos ditos, interditos, enunciados e suas dimensões argumentativas e discursivas de si e da história do eu. Com isso, as nuances visíveis e sentidas trilham memórias (in)felizes, mas, que ajudam a exhibir em contextos diversos que desemboram na Zona Sul de Maceió as afirmações do que é família, do ser mulher em meio a comunidade, dos respeitos e desrespeitos referentes à maternidade e substancialmente de uma (des)construção do ser mulher na periferia. Portanto, ler este escrito é permitir-se ao encanto e desencanto do que são os processos educativos e suas complexidades nunca certas, mas, sempre incertas e perigosas.

Palavras-chave: Mulher; Classe; Gênero; Infância; Maternidade; Currículo.

ABSTRACT

This research has how discussions and dialogues memories, ways and discourses had lived by women that became being mother in their childhood and teen, talking between histories and pedagogical relationships by yourself and theirselves. The objective of this work looking for the possibilities of analyses that run out of the true regimes, but can build scenes that show us the presence considerable of mothers on these phases, how long, the social co-relationships between adults and children. Inside on methodological ways, I have choose for the Discourse Analyses by Michel Foucault, giving emphasis in say it, inter-say it, statements and a lot of dimensions. With this, the visible colors through away memories (un)happy, but, that help to show us in many contexts that go down in South Zone of Maceió, the discourses about family, woman on the community, the respects and disrespects associates at the maternity or the deconstruction of being woman in periphery. Therefore, read this research is a premission to the charm or no charm about the educative process and the complexities never right, but, always uncertainness and dangerous.

Keywords: Woman; Class; Gender; Childhood; Maternity; Curriculum.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Análise do Discurso

CEDU – Centro de Educação

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ERÊ- Projeto Alternativo de Apoio a Meninos e Meninas de Rua de Maceió

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MEC – Ministério da Educação

PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

ZS – Zona Sul

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 Identificação das Protagonistas da Pesquisa	67
Quadro 2 Família e Renda	70

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Vila Brejal em período de Inverno	23
Figura 2 Entardecer na Zona Sul	61

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO

- 1.1. Percorrendo a rua, os corpos e a história de crianças e mulheres periféricas.....13

2 CAMINHOS CURRICULARES: PERAMBULANDO NAS MARGENS E SUBJETIVIDADES.....18

- 2.1 Pesquisador e pesquisa – *corpus* em trânsito.....18
- 2.2 Territórios em contextos: do sururu ao reggae da Zona Sul.....22
- 2.3 Currículo MarginAL: rExistências de saberes, necropolítica e fronteiras.....26

3 COLHARES PERIFÉRICOS E TRAJETOS DESPERCEBIDOS.....37

- 3.1 Da infância que se quer, das infâncias que se tem: histórias, gerações e uma pitada de adolescência.....38
- 3.2 Elas versam sobre classe: escritos femininos sobre classe e suas lutas.....46
- 3.3 Corpos, histórias e memórias em trânsito: *charlando* sobregênero.....52

4 AGENDAS ALTERADAS, ROTAS TAMBÉM: MULHERES EM OBSCENA.....60

- 4.1 Boca de confusão! Discursos em análise, análise de discursos.....62
- 4.2 Maternaldades: processos iniciais de maternalização e histórias na mesa.....66
- 4.2.1 Sobre família, economia e mundo do trabalho das mulheres entrevistadas.....69
- 4.2.2 Sobre filhos e maternidade.....73
- 4.3 (Des)ordem do discurso: sentimentos e pedagogias na órbita da verdade.....76
- 4.3.1 Questionamento sobre o relacionamento que gerou o primeiro filho e suas intersecções.....77
- 4.3.2 Sobre ser mãe.....81
- 4.3.3 Sobre ser mulher.....85
- 4.3.4 Relação mãe, família e crianças.....88

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....91

6. REFERÊNCIAS.....93

7. ANEXOS.....98

1 INTRODUÇÃO

1.1 Percorrendo a rua, os corpos e a história de crianças e mulheres periféricas

Enquanto práxis educativa, lido como educador e pesquisador com a População em Situação de Rua – POP Rua, atuando diretamente com famílias pobres e em extrema vulnerabilidade social, realizando atividades sócio-educativas, sobretudo com crianças pequenas entre 3 e 6 anos de idade, todas habitantes da Zona Sul de Maceió, em especial nos bairros da Levada, Bom Parto, Dique Estrada e Vergel. Estas localidades têm em comum alguns aspectos econômicos, sociais e territoriais, dentre eles a questão de classe, sobretudo a classe pobre, trabalhadora e oprimida que tem como principais fontes de renda a Laguna Mundaú-Manguaba (pesca/alimentos/artesanato), o Mercado da Produção (venda/alimentos) e o setor Terciário e Doméstico (comércio/domicílio), observações estas reforçadas por Amorim (2013).

Porém, estando em uma instituição¹ que lida diretamente com direitos sociais, infâncias e juventudes, há uma relação constituída entre o nosso espaço e a família, e como já explicitado acima, contextos familiares que estão de acordo com a dinâmica social. Para a comunidade e público atendido na instituição a representação familiar fica na maioria das situações sob a tutela da mãe ou responsável (que na maioria dos casos reporta-se à figura feminina como a avó, tia, madrasta, madrinha, irmãs mais velhas ou vizinhas), sendo que, em um primeiro momento, o contato direto com mulheres, jovens, adultas e idosas que se tornaram mães muito cedo (entre os 10 e 17 anos) provocou curiosidade na equipe e nas minhas relações com as famílias.

A relevância de propor esta pesquisa é justamente o contributo sócio-educacional que ela pode ter. É sabido que, as pesquisas realizadas dentro do espaço acadêmico, devem realizar uma interlocução direta entre as questões materiais postas na convivência que a comunidade acadêmica está envolvida, porém, infelizmente ainda não imersa.

Pensando nestes aspectos, a história pode e deve ser lembrada e problematizada. Debruçando-me nas problemáticas da cultura local, faz-se

¹ Projeto Alternativo de Apoio a Meninos e Meninas de Rua de Maceió – ERÊ.

necessário provocar um trabalho orgânico que rememore as práticas e ações sociais que nos constitui. Neste sentido o seguinte autor elucida que:

En nuestras sociedades la razón artificial del trabajo tiende a reemplazar por todas partes la imposición lógica y saludable de la necesidad, del deseo natural de conseguir un resultado, de realizar; la conquista del dinero aparece a los ojos de los hombres de nuestra época como el verdadero objeto de esfuerzo. Pero es cierto que la educación moderna no hace nada para reaccionar contra esa concepción perniciosa, sino todo lo contrario. (FERRER Y GUARDIA, 2010, p. 78)².

Em meio a Pedagogia Moderna e as relações contemporâneas que vivemos, é observado muitas vezes que, nos espaços onde os processos educativos são construídos, e principalmente nos espaços escolares, as relações sociais, culturais e materiais são escanteadas, ou vistas como desnecessárias. É como se os saberes produzidos cotidianamente não possuíssem relevância alguma para a organização dos processos educativos. Como Francisco Ferrer y Guardia (2010) nos provoca o papel do educador na atualidade tem sido o de reforçar uma lógica perversa que o mundo do trabalho explorado e capitalista impõe não atribuindo as suas relações para com o estudante em promover um embate com a sua realidade, provocando-o a refletir sobre os seus processos identitários.

Se a realidade nos força a entender e ler o mundo para além da lógica escolarizante, esta realidade nos provoca enquanto agentes educativos que somos principalmente ao nos depararmos com dilemas do cotidiano, ou, problemas sociais vistos como “normais” ou “naturalizados”. Dentre estes dilemas, na relação pedagógica e de fortalecimento da relação ensino-aprendizagem para com o sujeito, surge um pilar que doravante, deve estar sintonizado com o lócus educativo: a família.

² “Em nossas sociedades a razão artificial do trabalho tende a emplacar por todas as partes a imposição lógica e saudável da necessidade, do desejo natural de conseguir um resultado, de realizar; a conquista do dinheiro aparece aos olhos dos homens de nossa época como o verdadeiro objeto de esforço. Mas, é certo que a educação moderna não faz nada para reagir contra esta concepção perniciosa, se não todo o contrário”. (Tradução realizada pelo autor desta dissertação).

As famílias constituem historicamente dinâmicas de organização que são respaldadas em suas respectivas sociedades e identidades culturais. No mundo ocidental, Foucault (2009) especifica como a lógica monogâmica, binária e heterossexual predomina enquanto conceito de família, este, constituído e alicerçado sob um ideário burguês e cristão, sendo o matrimônio sagrado, e a constituição de um núcleo familiar essencial para o “progresso” da sociedade.

Além disso, percebemos um ranço elementar para as relações de domínio entre nós humanos. Um das necessidades de estabilização do padrão de bem estar familiar é justamente a opressão de gênero. A ideia de posse do sujeito (masculino sobre o feminino) reverbera em condições de vida cerceadas em todos seus aspectos, criando limites de ação e inserção feminina na vida da *pólis*por exemplo.

Percebendo as relações de poder, saber e criação que são afirmadas e apresentadas por estas mulheres (da Zona Sul de Maceió), novos perfis de ligação com os filhos, pertencimento à comunidade e de ser mulher também são visualizados. Emergem daquilo que é visto como “comum” na comunidade algumas inquietações e provocações. Não sob o ponto de partida de julgamento e regime de verdade, mas de, enquanto educador, compreender estas dinâmicas sociais que produzem pedagogias e processos educativos de infâncias perdidas, ou, que estão em eterna busca de seu ser.

Portanto, na tentativa de observar, dialogar e propor intersecções teóricas para a aprendizagem acerca desta realidade pretendo compreender os processos históricos e sociais que percorrem identidades maternais e femininas na Zona Sul de Maceió. Para isso, far-se-á necessário discutir os contextos de classe, gênero, infância e cultura interseccionalizando os discursos, o suporte teórico e a realidade local. Ou seja, percorrer trajetórias sócio-familiares que constituem identidades e pedagogias entre crianças, mulheres e currículo.

Nessa perspectiva, elaboramos como problema de pesquisa a seguinte questão: **quais são as trajetórias e relações de poder, educativas e sociais construídas por estes sujeitos (mãe – mulher - criança)?** Este questionamento alicerça os objetivos traçados desta pesquisa, que se constituem em conhecer os perfis e as memórias de mães-crianças em contexto periférico, bem como, analisar

categorias emergentes no campo do currículo que envolve gênero, classe e educação, utilizando da análise do discurso como contributo científico para o acompanhamento e referenciamento da pesquisa. Elencamos a Análise do Discurso baseada nas reflexões que Michel Foucault tracejou ao longo de sua construção teórica e política, pois, evidencia que o discurso nos apresenta inúmeras complexidades e realidades que estão corporificadas em enunciados e ações lingüísticas sem regimes de verdade concebidos por aqueles que se esforçam em suas análises.

Assim, este trabalho está organizado em quatro seções que exibem categorias teóricas e científicas, bem como, se esforça para compor um diálogo com o que foi presenciado e vivenciado nas realidades e histórias acompanhadas na Vila Brejal - Zona Sul de Maceió, onde está situado o lócus da pesquisa. Na segunda seção vamos percorrer trajetórias que desembocam na constituição de currículos. Apresentando reflexões sobre os atos educativos e as estruturas curriculares sociais, tem-se a finalidade de evidenciar em qual teoria nos apoiamos no currículo e também como as correlações sociais e dinâmicas de poder contribuem na (des)construção deste currículo em análise. Inclui-se também nestes percursos curriculares, as ações metodológicas que me provocaram neste trabalho, em especial, a aproximação com as teorias do discurso, subalternidades, marginalidades e memórias, pois, histórias e memórias **importam**.

Na terceira seção apresento três categorias substanciais para a pesquisa e que são oriundas de um incômodo que suscitou as primeiras percepções para a pesquisa: infâncias, classe e gênero. No intuito de elaborar uma discussão histórica e conceitual, este primeiro momento no trabalho tem como objetividade provocar reflexões sobre estes *corpus* na pesquisa e como estas ideias-força nos acompanham na história e nas relações contemporâneas

Por fim, a quarta seção é substanciada pelos enunciados e discursos das protagonistas deste trabalho, uma vez que, em detrimento das observações, aproximações e análises de entrevistas previamente realizadas é que provocamos as reflexões que fundamentam esta pesquisa, além de que, suscitam os processos de formação do ser criança, mãe e mulher em meio a construções e

condicionamentos sociais que elevam o debate e compreensão desta realidade periférica no espaço urbano de Maceió.

2 CAMINHOS CURRICULARES: PERAMBULANDO NAS MARGENS E SUBJETIVIDADES

2.1 Pesquisador e pesquisa – *corpus* em evidência

A diferença pode ser construída negativamente – por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como “outros” ou forasteiros. Por outro lado, ela pode ser celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedora (WOODWARD, 2009, p. 50).

Quando adentramos no universo de uma pesquisa, percebemos que toda a construção de percurso desencadeia uma constituição curricular. Evidencio o verbo desencadear por perceber que inúmeros elementos que são condensados ou literalmente presos nas “grades curriculares” em espaços institucionais ou não de educação, negligenciam os processos e as memórias que compõem o currículo social, ou, os projetos de sociedade que visualizamos.

Isso se dá devido a amalgama que se consolidou nas teorias e proposições sobre currículo, em que, o pressuposto de homogenia e organização formativa era sinônimo de avanço educacional e ordem social. Ou seja, a diferença e suas ramificações com as subjetividades, são esmagadas pelo planejamento de como a vida deve ser, e não sentidas como a vida realmente é, logo, há um distanciamento do que se tem para o que se pretende, e conseqüentemente, um não envolvimento de inúmeros agentes sociais neste currículo.

Assim como afirma Tomaz Tadeu da Silva (2009), este currículo é disputa, incomoda e precisa ser incomodado também, pois, entre tantas trajetórias, há a constituição de marcas e borras que convocam identidades em seus inúmeros processos identitários³. Estes processos no campo do currículo, não são percorridos entre egos e individualismo, muito pelo contrário, ele se faz nas sociabilidades e confrontos/encontros na diferença, sendo assim, enriquecedor e orgânico. Concomitante a estes processos, as disputas podem vir a resultar algumas condicionalidades que elencam vencedores e perdedores, tendo em vista que o respaldo e a episteme de qualquer currículo é social.

³ Estruturação da discussão sobre a categoria em evidência no livro *Identidade na Pós-modernidade* de Stuart Hall, 1992.

Entre estes projetos de sociedade ou de compreensão do ser, apresentam-se caminhos que podem ser até percorridos por identidades diversas, mas, com a instituição binária do ser social, subjetividades que não se enquadram ao padrão ou projeto curricular (vide sempre projeto de sociedade) podem ser lançadas à margem. Mas, o que ocorre nesta margem? Há currículo para quem foi expulso do currículo? O que a diferença tem a ver com isso? Pois bem, o primeiro exercício a ser tracejado neste capítulo é situar quais os caminhos aventurados em campo de pesquisa e os materiais que ajudaram nesta caminhada.

A pesquisa toma *corpus* a partir da produção e reprodução de vários **corpos** que transitam na região da Vila Brejal, esta, situada no bairro da Levada – Zona Sul de Maceió. A princípio, o espaço que se organiza como campo de fortalecimento de pessoas e de políticas públicas e sociais, no caso, o Projeto Alternativo de Apoio a Meninos e Meninas de Rua de Maceió – ERÊ, além de ser um ambiente de trabalho para o pesquisador enquanto funcionalidade de Pedagogo (de março de 2015 a julho de 2017), o espaço emana inúmeras provocações e problemas que desestabilizam meus processos identitários no que tange os seus aspectos políticos, sociais e afetivos.

Ou seja, a complexidade educativa estava exposta ali, para além dos quatro anos de formação em Pedagogia, e, para além das experiências formativas que tive/tenho nos movimentos sociais enquanto militante e educador. A complexidade que emana da realidade me fez conduzir a ação educativa promovida por todas profissionais da instituição a uma canalização em que a criança periférica ou em situação de rua por lá atendida não é apenas a que se apresenta. Esta criança também traz marcas e borras do seu cotidiano e também do seu passado, pretérito perfeito e imperfeito que nos conduz a novas posturas e novas buscas enquanto mediador de complexidades.

Nestes trajetos a serem vivenciados e que ultrapassam a criança, mas que, nos convidam a inúmeras sensações, construímos assim didáticas e currículos que podem evidenciar ou não o cotidiano. Chegando na instituição no ano de 2015, tenho como proposta inicial de atuação a educação popular com crianças de 3 a 5 anos de idade, assumindo de início a coordenação pedagógica desta modalidade. Esta marcação de reconhecimento profissional pós-academia gera conflitos que são potencializados com os desafios do se fazer docente e da produção do seu trabalho.

Encantado pela proposta de Educação Popular - apoiada em Paulo Freire, fui provocado pela equipe ao fortalecimento da sensibilidade e da educação do corpo em seu olhar, ouvir, caminhar, tocar e falar. Descer do ônibus às sete horas da manhã no colorido, ensurdecido e popular Mercado da Produção situado no bairro da Levada na cidade Maceió, proporcionou um novo trajeto, um novo *corpus* em movimento até o ambiente de trabalho. Os anúncios, as disputas comerciais, o trânsito de carros importados, nacionais e de mão, os esgotos, as ruas alagadas em 20 minutos de chuva ou pelo simples fato da laguna/maré estarem cheias, as crianças dormindo nos papelões, outras crianças vendendo papelões, os assédios sexuais às mulheres, os aliciamentos e pedofilizações dos motoristas, caminhoneiros, taxistas à crianças e adolescentes – é, estes sentimentos e percepções agora se encarnavam no meu eu, na minha subjetividade docente.

Percurso da história de si marcam o mundo do trabalho. É importante expor isso, que, o mundo do trabalho educativo constitui um currículo transpassado por subjetividades, logo, algo que não é dado ou concreto, pois, se assim fosse, estaríamos imóveis ou inertes a transformação de si e do outro.

Nikolas Rose (2001) em discussões arqueológicas sobre o fazer-se na história e fazer a história do *eu*, nos provoca em uma proposta de psicologia da subjetivação o grande exercício cotidiano do questionar-se e questionar as correlações materiais, logo, como nos fazem e como nos fazemos. Este despertar de si em meio às condicionalidades imbui questionamentos que são conduzidos por produções de si, de nós e dos outros, caminhando assim por subjetividades e, sobretudo subjetivações.

Estar imerso em uma atividade de produção acadêmica envolve discursos que transpassam entre si com objetividades científicas e funções sociais. O engajamento do pesquisador provoca envolvimento, afastamentos, gritos, sussurros, silêncios, repulsas e alegrias. Deparar-se com outros saberes, culturas e enunciados pode vir a desmontar metodologias e pedagogias encaixotadas, e isso, isso é muito bom. Bom no sentido de nos carregar a produções criativas, reflexivas e permissivas com os sujeitos com quem se propõe o estabelecimento dessas novas relações enquanto pesquisador, e isso são reflexões sobre cultura e processos identitários.

Clifford Geertz (1997) convida-nos a um bate papo sobre os saberes, vivências e culturas locais que são “estrangeiros” aos seres que se aproximam enquanto “forasteiros”. Dialogando com o autor, o mesmo ressalta que nós não devemos nos atentar com aquilo que nós queremos dizer, mas, no que foi **dito**. Ou seja, os termos próprios, os enunciados, as palavras e suas dinâmicas sociais e linguísticas próprias vão evidenciar diferentes cenas sobre o local.

Como uma provocação a ação de aproximação do pesquisador, os dramas sociais não podem ser comparados como um filme ou um *theatron*. O olhar de alteridade e a busca de significações, pertencimentos e territórios do agir surgem através de situações conflituosas que possibilitam dramas sociais, logo, não se tem um arranjo, retórica ou script pronto – que não sejamos leitores de mímica, e sim, mediadores e socializadores de outras realidades e possibilidades de vida e resistências.

Convivendo em outros territórios, com outros sujeitos e sociabilidades, presumo que o espaço institucional do Projeto Erê, pincela memórias e histórias diversas e adversas do eu. Desenvolvendo ações profissionais do período de Março de 2015 a julho de 2017 com as crianças em situação de rua periféricas da Zona Sul de Maceió e suas famílias, ligam-se assim extensões com toda a comunidade do entorno, e conseqüentemente, o reconhecimento de si lá, e de lá em si, pois , o professor e “tio” Luciano estava passando, tracejando e sendo reconhecido.

Além disso, ainda percorrendo as provocações que a Zona Sul transpassa, esta proposta de pesquisa teve inúmeras rotas alteradas dentre elas a sua própria materialização enquanto pesquisa. Inicialmente, quando ingresso no curso de Mestrado em Educação, o projeto submetido e inicial para a pesquisa era diretamente ligado aos saberes ribeirinhos exercidos no bairro do Pontal da Barra, localizado à beira da laguna Mundaú-Manguaba. Porém, como currículo em permanente construção, a pesquisa em questão é baqueada pelo seu proponente. Em uma das aulas da disciplina denominada “Seminários de Currículo” ministrada pelas professoras Laura Cristina Vieira Pizzi e Roseane Maria de Amorim, um dos temas em discussão era gênero e suas dissidências na educação. Neste debate, a gravidez, maternidade, paternidade e juventudes foram colocadas em roda com debates e embates sobre as categorias apresentadas. Como leitor, curioso, pesquisador e militante das relações de gênero, aguçaram-se os ouvidos e

memórias para as realidades maternas presenciadas naquele momento – 2016 – no lócus de trabalho – Erê. Acerca do espaço do Erê, irei apresentar no início do quarto capítulo uma caracterização mais estatística e política da instituição referida.

Neste percurso, propus a mudança da proposta inicial da pesquisa que era com as crianças ribeirinhas para a discussão sobre os significados do ser mulher, mãe e criança na periferia, resultando neste presente trabalho. Esta mudança também percorreu subjetivações, estas, por sua vez, partindo de clamores individuais curiosos.

Percorrendo os caminhos que a pesquisa proporciona os pés com que pisei e piso entre os percursos também estão calçados de afirmações e reconhecimentos de si políticos e identitários. A constituição do pensar e repensar este percurso caminha com a ideia de currículo como este espaço fluído, intransigente e hegemômico que ele se corporifica.

Porém, dentro da história do currículo e de seus debates teóricos, ideológicos e didáticos, percebemos que a institucionalização da experiência, dos saberes, conhecimentos e subjetividades, docilizaram corpos, negligenciaram discursos e padronizaram possibilidade do vir a ser, conhecer e reconhecer. Ao expor isso, na tentativa quem sabe de fuga de um currículo escolarizante, mas, que se faz na vida, a investida normativa de um currículo oficial reverbera e consolida um projeto de governamentalidade punitiva. Vejamos algumas sinalizações do espaço estudado a partir da seção seguinte.

2.2 Territórios em contextos: entre o sururu, o reggae e o caos da Zona Sul de Maceió



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 1 – Vila Brejal em período de Inverno

Ao observar a imagem anterior, em um das situações não tão atípicas no cotidiano da Zona Sul e parafraseando a música do compositor e cantor Chico Science e Nação Zumbi, podemos dizer que Maceió é “da lama ao caos, do caos à lama”. Oriunda de um vilarejo embrenhado a partir de um engenho denominado Massayók (na língua indígena significa “o que tapa o alagadiço”), Maceió ergue seu desordenamento urbano a partir das suas relações com a terra e o cultivo da assombrosa cultura da cana-de-açúcar e suas relações com as águas, em especial o mar do Jaraguá e o complexo lagunar Mundaú-Manguaba.

Atualmente, a cidade de Maceió segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE - 2017, possui 1.029.129 habitantes, sendo a cidade mais populosa no estado de Alagoas e a 17ª cidade mais habitada do país, sendo uma das que teve maior crescimento populacional e habitacional do país. Com uma região metropolitana que comporta dez municípios do entorno, a capital alagoana opera numa sistemática de cidade em que demarca ainda mais suas lacunas e amálgamas sociais.

O espaço pelo qual a pesquisa caminha se dá nos encontros e desencontros na Zona Sul de Maceió. A região citada é formada pelos bairros que estão situados na parte baixa da cidade: Bom Parto, Cambona, Vergel, Levada, Prado, Trapiche da Barra, Pontal da Barra, Sururu de Capote, Vila Brejal, Ponta Grossa e Dique Estrada.

Como já relatado nesta dissertação, o ponto de apoio e interlocução direta para a realização desta pesquisa se deu através do Projeto Erê, este situado especificamente na Vila Brejal (ou Jardim São Francisco) pertencente ao bairro da Levada. Além disso, neste espaço encontram-se mulheres, crianças e jovens que são do bairro sede e de mais dois especificamente: Bom Parto e Vergel.

Nas conversas matinais e nas reuniões de famílias, sempre é colocado pelos moradores e moradoras mais antigos, suas tradições orais remontam a formação de uma região com habitação de mais de cem anos, porém, com um público bem específico, formado por pescadores, marisqueiras e trabalhadores informais, todos, por sua vez, utilizando dos espaços circunvizinhos como o bairro do Centro (o

comércio) e o bairro do Farol (as elites domiciliares) como pontos de renda para suas casas.

Porém, os maiores marcadores geográficos (leia-se geográfico da forma mais ampla possível, em seu território político, social e cultural) são o Mercado da Produção e o complexo lagunar. As referências sociais da cidade para estas regiões, além destes dois marcadores se referem às desigualdades sociais, a violência e ausência de estrutura, direitos e condições mínimas de vida, sendo também a região com mais polos de extrema pobreza e vulnerabilidade social do município.

A composição material-estética das casas destes três bairros especificamente tem em uma visualização generalista, o composto de 80% das residências em vilas, vielas, barracos de lona/papelão/compensado e palafitas. Assim como afirma os dados do IBGE (2017), o município de Maceió apresenta o índice de 47.1% de saneamento básico nos municípios, sendo que esta região fica bem abaixo do que o índice apresenta em que, os dejetos, esgoto e tubulações desemboram nos canais, chamados pelos nativos de “valetões” e que estes, por sua vez, desemboram no complexo lagunar.

Ainda percorrendo nos últimos dados fornecidos pelo IBGE, Maceió tem enquanto proporções econômicas macro a média de 2.7 salários mínimos para os trabalhadores formais, estes compondo 28% da população apenas, o que contrasta diretamente com a realidade das protagonistas da pesquisa, em que, as famílias (todas com no mínimo 3 pessoas) sobrevivem com até um salário mínimo mensal.

Ou seja, o território do qual nos propomos a descobrir possui marcas de classe e relações sociais cruéis para com a maioria da população, apresentando seus contrastes como qualquer outro lugar periférico. Ainda assim, presenciamos nesta região uma grande parcela daqueles que estão literalmente desacreditados, desvalorizados e sem políticas de acesso alguma. As donas de casa, empregadas domésticas, os autônomos, as feirantes, marisqueiras, pescadores, carregadores de compras no mercado, artesãos e artesãs, prostitutas, vendedores ambulantes, comerciários, desempregados, desvalidos, mendigos, catadores de lixo, etc.

Porém, neste espaço de tantas correlações e situações, podemos perceber que existe corpos em rExistência. Este afrontamento, além das relações de trabalho (sobrevivência) que são pleiteadas todos os dias, a Zona Sul de Maceió é conhecida

pelos aparelhos culturais que a constitui e as formas de expressões musicais existentes, como os grupos de bumba-meu-boi, companhias de Hip-Hop, danceterias e DJ's de reggae, Associação dos Violeiros e Trovadores, grupos de capoeira, quadrilhas juninas e grupos de coco de roda.

Assim como quem produz e vive esta cultural musical, corporal e estética da Zona Sul - ZS, as interfaces culturais também ocupam um lugar de não privilégio em meio a grande *pólis*. Muitas vezes, espetacularizado, e, na maior parte do tempo, esquecido. Este é um dos cenários que compõem o universo das relações sociais na Zona Sul, muito rica em saber, conhecimento e cultura, mas, tracejada pela luta de classes e suas dissidências cruéis.

A ZS tem tradição, e com elas, relações geracionais e culturais organizadas. Em trânsito demográfico constante, a região recebe muitas pessoas advindas do interior, que, de acordo com o ciclo da moagem das usinas de álcool e açúcar, tem que procurar outras ocupações de trabalho nos seis meses pós-moagem. Além disso, quando apresentado na introdução deste trabalho que o Projeto Erê lida com as **pessoas em situação de rua**, é por que, todas estas lidam, vivem, precisam e estão na rua em seus cotidianos, vivendo assim na rua, da rua e para a rua.

As comunidades tradicionais, bairros antigos, pontos de cultura e regiões que possuem trânsito de pessoal permanente tem em comuns referências que não são locais ou objetos. Estas referências encarnam em pessoas, em suas histórias, suas memórias e nas famílias.

Nobert Elias e John Scoltson (2000) em meio às transversalidades dos escritos sobre "Os estabelecidos e os Outsiders", caminham nas relações de tradição e antropologia social urbana. Com isso, eles contribuem para uma ampliação dos olhares, percepções e sentimentos das relações que uma comunidade pode ter. Contudo, um aspecto marcante da obra é o de como as comunidades constituem suas relações de poder, mas que isso em nível micro é um reflexo das demais relações em nível macro. Elias; Scoltson (2000), entretanto, partem de quem são as pessoas e quais as suas trajetórias, seja nativo ou "estrangeiro".

A Zona Sul de Maceió tem marcas do velho, do esquecido, do que se compreende como respeitável e da singularidade de ações normalizadas. Porém, como contexto contemporâneo no século XXI, as comunidades urbanas, em

especial as periféricas, também afinam espaços coletivos e referências sociais. Os autores evidenciam que na contemporaneidade as pessoas são “separadas” do lugar onde moram, e que, a vizinhança pode ser considerada um fio invisível que realiza o elo entre as famílias. Além disso, as famílias antigas possuem códigos e superam ordens inferiores.

A importância de refletir estes arranjos locais comunitários se dá no fato de que para além das metragens entre os bairros, existem culturas transitórias entre os mesmos, guerras de tráfico de drogas, associações de moradores e colônias de pescadores em conflito, matriarcas e patriarcas da comunidade e correlações de um estado paralelo. Isto é importante e serve como reflexão crítica levantada por Elias e Scoltson (2000), quando os mesmos reconhecem que Karl Marx foi o primeiro a compreender o elo nas relações sociológicas dentro de uma estrutura macro, porém, tece equívoco quando afirma que os conflitos são gerados apenas por uma questão de classe, não considerando outros aspectos.

Por isso, não encontro outra palavra para incluir na descrição deste item no presente capítulo que não caos. Caos para além do raso entendimento de maléfico ou desordenado, mas, caos como complexo, perigoso e multifacetado. A Zona Sul de Maceió é caos de mormaço, é caos de violência, é caos de morte, é caos de vida. Mas, neste caos, há poder e resistência?

2.3 Currículo MarginAL: rExistências⁴ de saberes, necropolítica e fronteiras

Algo que é preciso ter em conta é que uma política educacional que queira recuperar essas culturas negadas, não pode ficar reduzida a uma série de lições ou unidades didáticas isoladas destinadas a seu estudo. Não podemos cair no equívoco de dedicar um dia do ano à luta contra os preconceitos racistas ou refletir sobre formas adotadas pela opressão das mulheres e da infância. Um currículo anti-marginalização é aquele em que todos os dias do ano letivo, todas as tarefas acadêmicas, e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas sobre as quais vimos falando. (SANTOMÉ, 1995, p.172)

O que é currículo? Em qual/quais teorias curriculares apoiam-se os estudos em questão? Bem, desde as primeiras tessituras deste trabalho estou falando sobre currículo, pois, dentro das correlações históricas, políticas e ideológicas, o currículo

⁴ O termo vem de um discurso metafórico entre as palavras existir e resistir. Utilizo de forma proposital a uma provocação sobre relações de poder e suas dinâmicas de resistência.

que defendemos enquanto espaço de confronto de relações de poder, saberes e subjetividades vem tracejados pelas teorias diversas de currículo, mas, especialmente as teorias pós-estruturalistas do devir, ser e saber que envolvem poder, afetividades, subjetivações e discursos.

Porém, como um documento de identidades que este currículo é (Silva, 2005), o campo do currículo é contestado e disputado por relações diversas e adversas, estas por sua vez, em busca de território, reconhecimento e legitimidade. Ao iniciar esta sessão com a citação de Jurjo Torres Santomé (1995) evidencio junto ao autor que nesta disputa há a produção de negações e silenciamentos, em que, estes por sua vez também refletem discursos não ditos e afirmações políticas. Ao falar da necessidade de evidenciar e protagonizar os saberes e sujeitos que estão nas bordas, o autor afirma que o dia a dia, o cotidiano e suas práticas devem reconhecer e falar sobre/com dos que estão na margem, pensando assim em um currículo “anti-marginalização”.

Provocando afrontas discursivos entre alguns enunciados, quando Santomé (1995) em meio ao turbilhão dos estudos culturais em currículo propõe esta inversão polarizada do que se sabe e do que se faz oficialmente, eu pergunto se, nestas margens ou, neste currículo marginalizado não poder/saber/resistência? Será que o currículo marginal em suas circunscrições não tem potencialidades educativas em sua própria dinâmica? É necessário pensar um currículo “anti-marginalização” ou em um currículo marginal?

Bem, ao pensar na proposta de um currículo marginal, é necessária a abordagem teórica trans-histórica, percebendo que o estar em situação periférica, de descrédito social ou marginalidade tem aspectos históricos e de memória envolvidos e isso reflete nas produções sobre currículo nas tantas pistas de corrida que o currículo constrói e percorre.

Miguel Arroyo (2012) também se arrisca nos escritos sobre as outras possibilidades, outras pedagogias e outros sujeitos que estão (ou não estão) reconhecidos nos processos educativos tidos como regulares, escolar ou formal. De antemão, assim como o autor em outras obras suas, reconheço e defendo que os processos educativos estão para além dos muros da escola, mas, se corporificam e se capilarizam em meio aos processos sociais, suas relações de poder, de resistência que emanam da *LebensWelt* – o mundo da vida, e este mundo, por sua

complexidade, não tem como ser domesticado, docilizado ou encaixotado, possibilitando ou criando rExistências de corpos, não-aceitação, repulsas, alteridades e sentimentos controversos sobre identidades e diferença.

Vejamos que, segundo Arroyo (2012):

A presença de Outros Sujeitos nos remete a coletivos concretos, históricos, as classes sociais e os grupos subalternizados, os oprimidos pelas diferentes formas de dominação econômica, política e cultural. Remete-nos também a suas crianças e adolescentes. Os coletivos segregados no padrão de trabalho, de acumulação, de ocupação da terra, de poder/saber. Fazendo-se presentes não como pacientes, passivos e submissos, mas em ações, resistências, lutas e organizações, e se fazendo presentes como atores na cena escolar, social, política, cultural e na produção de saberes. (p. 37)

Esta não submissão e este protagonismo visualizado e muito bem reconhecido pelo autor, nos ajuda a compreender que estes **outros sujeitos e estas outras pedagogias importam e antes de tudo rExistem**. As condicionalidades, afirmações e desmerecimentos sociais para com as comunidades da Vila Brejal, Bom Parto e Levada, são projetos de uma cidade recortada pela luta de classes, pelo ideário burguês e de que ocupação e espaço urbano se pretende ter ou estar. As mulheres periféricas, suas memórias de infância/adolescência rExistem e importam por que suas vivências dizem muito sobre o que estar e ser mulher e mãe na periferia. Estes encontros e desencontros nas bordas alimentam um cotidiano e um ideário de **ser**.

Portanto, a rExistência deste currículo marginal nos convida também a perceber práticas, saberes e discursos construídos nas margens, mas, sobretudo, reconhecer estes sujeitos não como complementares ou em estigmas de passividade, mas, como agentes potenciais de seus próprios processos educativos.

Nestas limitações, não-lugares desocupados e ocupados, neste tornar-se sujeito, surge (ou se fortalece) disputas do eu e do outro, incluindo a própria ideia do “tornar-se sujeito” em meio a tantas limitações, fronteiras e barreiras. Neste sentido, posso arriscar mais uma vez neste escrito ao dizer que o currículo marginal é também uma ação política constante contra a morte de identidades, contra mortes do “eu”.

Ao abordar sobre **biopoder** (Foucault, 1979) e sobre **necropolítica** (Agambem, 2004; Mbembe, 2016), os autores citados se engendram nos

submundos do eu, das subjetividades e das correlações de poder nos micro-espços de vida e sobrevivência. Quando Foucault (1979) discorre sobre o biopoder, o mesmo nos convida a rever como somos e como estamos em amarras sociais, discursivas e estatais condensadas em regimes de verdade binários, fundamentalistas e punitivos. O biopoder, no entanto, reforça quais as identidades que precisam, podem, ou são importantes na constituição de uma relação biossocial, portanto, uma vida que importa, uma vida “regrada”, uma vida regulada.

Neste sentido, Foucault (1979) também nos instiga a pensar que ao entender quais vidas importam e de que forma esta vida (identidade) rExiste, o “direito de matar” também é assinalado como ação prática e política em nossas subjetividades. Ou seja, a exclusão e afirmação do outro que está no gueto e nos esconderijos de forma impositiva são traços de um assassinato identitário.

Entretanto, este currículo marginal não pode ser levado a considerações homogêneas. Muito pelo contrário. Como espaço de currículo, o agir politicamente é necessário e também é questionável. Podemos afirmar juntamente com Agambem (2004) que estas urgências ou emergências sociais se tornam a **regra**, mas, com quais ornamentos? Bem, se visualizamos a crítica aos aparatos que nos regem na legislação estatal burguesa, percebemos que o Estado em todas suas formas que opera sobre nós, está para além da ordem jurídica e da vida, tornando-se ele a própria vida-morte. Em uma discussão sobre currículo marginal, a busca pela oficialização ou reconhecimento do aparto do Estado sobre o saber/poder marginal está no campo da limitação da busca do eu e constituição deste sujeito, que, por mais que na ótica legal esteja “reconhecido”, o mesmo é assassinado de diversas formas por outros mecanismos que também são sustentados pelo Estado.

Quando Achille Mbembe (2016) discorre sobre a **necropolítica** dos corpos ou o **necropoder** (ao invés de biopoder), o autor vai contribuir na discussão de como se constitui o exemplo, o não exemplo, o mártir e a necessidade da violência. Neste sentido, ao me deparar com a leitura do citado, as minhas memórias discursivas de infância e adolescência se mesclam com os enunciados mais que audíveis que escutei enquanto professor de crianças periféricas, principalmente no que se refere a “ser menina” e o que é (deve ser) o corpo feminino. Estes discursos estão entre o “não siga o exemplo de sua mãe e vá embuchar” até o “aquela putinha fica namorando com 11 anos! Tem nem vergonha”.

Bem, se observarmos a constituição dos espaços de currículo, podemos observar nuances que buscam sempre sujeitos como exemplo de/para algo. A necessidade de ter como base alguém, no outro e não a si, demanda relações reprodutórias e muitas vezes de uma automatização do negar-se. Com isso, Mbembe (2016) elucida que:

Na lógica do martírio, emerge uma nova semiose do matar. Ela não se baseia necessariamente numa relação entre forma e matéria (...) o cem poder corpo em si não tem poder nem valor. O poder e o valor do corpo resultam de um processo de abstração com base no desejo da eternidade. Em outras palavras: na morte, o futuro é colapsado no presente. (p.143)

Ao utilizar o corpo como instrumento de análise de inúmeras realidades e ações, o autor nos provoca a pensar que a morte do outro está para além da forma *fisios*, mas, que este assassinato ocorre em vários espectros e formas, muitas vezes bem planejadas e arquitetadas. Logo, a existência do outro é ameaça, a diferença é malevolente e o corpo marginal é intragável, portanto, apto e pronto para ser liquidado. Mas, na sutileza da violência moderna, as mortes precisam ser mascaradas, e os meus mártires também, todavia, o exemplo tem que ser dado, então negros devem ser mortos nos currículos, mães periféricas devem ser mortas nos currículos, a Zona Sul deve ser morta no currículo para que assim, caindo no abismo do esquecimento, possam ter uma morte tranquila.

Por isso a importância da Pedagogia ser considerada um currículo vivo em meio ao turbilhão com as realidades emergentes e contemporâneas. A Pedagogia também pode se enveredar pelas fronteiras e os saberes que estão postos nelas, não se sobrepondo assim as vivências reais do mundo de lá. Estas cercanias e diálogos nos limítrofes da sociedade agem como um terremoto na desestabilização de um contexto neoliberal, individualista e bárbaro em que nos encontramos.

Neste intuito de refletir sobre estas cercanias e muros nos território educativos, João Cláudio Dalbosco (2007) vai redigir composições filosóficas sobre a educação, a pedagogia e os saberes de fronteira, imaginando esta fronteira como um espaço que envolve polifonia de saberes e unidades de razão. Logo, nestas fronteiras há sujeitos do lado de lá, do lado de cá, em cima da linha, dialogando sobre a margem, brigando sobre a margem, querendo transitar entre ela e buscando uma desfronteirização. Com isso, a Pedagogia não deixa de ser um saber de fronteira, promovendo diálogos hermenêuticos com o de fora, o de perto e o

desconhecido, e, quando não reconhece estes saberes e sujeitos não se localiza, perdendo assim as possibilidades que o ato pedagógico do encontro pode proporcionar.

Limites, margens e fronteiras. Bem, as fronteiras são espaços de disputa constante, de tensão e encontros, porém, também efetivam barreiras físicas e subjetivas nas correlações humanas. O currículo produz fronteiras, especialmente fronteiras políticas e ideológicas. Ora, a constituição dos aparatos curriculares que estudamos também demarcou fronteiras científicas, de saber e de ser, principalmente entre os territórios colonizantes e os territórios colonizados, e isso está para além dos oceanos que nos separam, mas, que nas ações abruptas e de domesticação cultural, o nosso currículo enquanto voz, criação e produção na periferia global caminha nas bordas da rExistência.

Neste sentido, o currículo marginal é acompanhado e constituído pelas **diferenças**. Com isso, a marginalidade educativa produz um arsenal contracultural que pode ter um *corpus* descolonizador. Segundo Frantz Fanon (1968) “ a descolonização é sempre um fenômeno violento”, e que por muitas vezes, pode cair no discurso de substituição de uma “espécie por outra”. Nas relações de domínio que enfrentamos no currículo marginal, pode-se ressaltar ainda que “é o colono que fez e continua a fazer o colonizado”, sendo assim as relações de poder e resistência mais demarcadas nestes espaços de conflito.

Afirmar-se do/no território é diferente da ideia de lugar de fala e de uma “ideia colona”. Reconhecer e bravejar em suas resistências marginais potencializa representatividades e reconhecimentos. Esta violência que Fanon (1968) fala em “Os condenados da terra” se dá em uma guerra que pode ser armada, mas, principalmente na guerra que não se utiliza poder bélico, e sim poder de opressão.

Ainda caminhando nas fronteiras, podemos perceber os inúmeros desencontros que acontecem nas margens. Bem, se a diferença é inerente a constituição deste currículo, cabe a nós percebermos que estas relações giram em torno de conflitos também. Sendo assim, ainda com olhares e manuseios escritos descolonizadores, Gloria Anzaldúa (1987) ao problematizar as relações de nacionalidade, feminilidade e território das *chicanas* possibilita outros campos de embate no currículo, sendo estes utilizados como afirmações do ser. Em meio aos

perigos e as construções do ser mulher, periférica e de uma cultura subalternizada, Anzaldua (1987) socializa o seguinte:

The world is not a safe place to live in. We shiver in searate cells in enclosed cities, shoulders hunched, barely keeping panic below the surface of the skin, daily drinking shock along with our morning coffee, fearing the torches being set to our buildings, the attacks in the streets. Shutting down. Women does not feel safe when her own culture, and white culture, are critical of her; when the males of all races hunt her as prey⁵. (p. 20)

“O mundo não é um lugar seguro para viver”. Ao dissertar sobre as relações de opressão que uma mulher na periferia do mundo sofre, Anzaldua (1987) vive de forma encarnecida as relações colaterais deste currículo marginal, reconhecendo-se como pertencente a esta identidade negligenciada por outros, mas, que vê como necessário o compartilhamento de uma identidade que assume um expoente coletivo. Neste currículo marginal as mulheres da qual me proponho a conversar com e sobre, ocupam este espaço de luta constante contra uma “caça” de seus corpos.

Estas linhas fronteiriças que a autora fala, pode compor novas percepções do outro que está fora do território marginal, e, por sua vez, uma necessidade separatista e sectarizante entre os sujeitos. Como a própria autora diz “*la guerra de independências* a constant”. Em meio a estes fenômenos de relações de **autoridade** e **independência**, podemos questionar de que forma ou através de quais mecanismos utilizaremos da **alteridade** para as relações humanas?

Bem, como já vimos, no currículo marginal estes outros sujeitos rExistem e importam, porém, dentro das circulares subalternas, pode este sujeito falar e ser ouvido? A voz e sua expansão como discurso e fluidez de poder ecoa como brado por parte de quem ocupa um lugar à margem. Este brado pode ressoar como deboche, provocação ou um pedido de socorro negligenciado. Nesta fala encontram-se também artefatos arqueológicos que em meio aos processos de construção,

⁵O mundo não é um lugar seguro para viver. Nós tremulamos nas células searatadas em cidades fechadas, os ombros encurvados, mantemos o pânico abaixo da superfície da pele, o choque diário junto com o café da manhã, temendo que, as tochas sejam colocadas em nossos edifícios, os ataques nas ruas. Desligando. As mulheres não se sentem seguras quando sua própria cultura, e a cultura branca, criam críticas contra ela; quando os machos de todas as raças a caçam como presa. (Traduzido pelo autor desta dissertação.)

criam processo de inanição, levando a uma explosão de sentimentos e outros discursos sobre o eu e o outro.

Entre as feminilidades marginais, podemos visualizar trajetos tão distintos, mas que, em determinados pontos da fronteira colidem. As relações de faixa etária, o abandono paternal, o estupro como prática coercitiva e corretiva, a naturalização do sexo e da gravidez na modernidade e as novas relações familiares mais evidentes. Sendo que, na estrutura sistêmica que sobrevivemos, os espectros femininos do Terceiro Mundo (ou submundo) trazem consigo marcas de uma feminilidade masculinizada (ou seja, transpassada pela virilidade e pelo compasso da ética/pureza masculina), fracassando a ideia de mulher, ou, criando a imagem feminina a partir do que se espera no e do masculino.

Propondo uma intersecção reflexiva sobre este discurso, convido a pesquisadora hindu GayatriSpivak (2010) que em tessituras sobre subalternos expõe que:

O subalterno não pode falar. Não há valor algum atribuído à “mulher” como um item respeitoso nas listas de prioridades globais. A representação não definiu. A mulher intelectual como uma intelectual tem uma tarefa circunscrita que ela não deve rejeitar com um floreio. (p. 126).

O currículo é disputa, incomoda e precisa ser incomodado também, pois, entre tantas trajetórias, há a constituição de marcas e borras que convocam identidades em seus inúmeros processos identitários.

Estes processos no campo do currículo, não são percorridos entre egos e individualismo, muito pelo contrário, ele se faz nas sociabilidades e confrontos/encontros na diferença, sendo assim, enriquecedor e substancial. Concomitante a estes processos, as disputas podem vir a resultar algumas condicionalidades que elencam vencedores e perdedores, tendo em vista que o respaldo e a episteme de qualquer currículo é social.

Imersos numa estrutura de sociabilidade capitalista, o Estado através de sua bancada da Bala, Bíblia e Boi⁶, também disputa e centraliza currículos em detrimento de seus objetivos e projetos de sociedade, que, pela , bancada vista, tem especificidades em comum: a permanência de *satatus quo hipocritus* para sanar as insanidades de suas percepções de mundo. Se este mundo periférico aqui brevemente apresentado existe e produz cultura e vida, há quem desmereça todo este processo. Quando é disponibilizado é o material da Base Nacional Curricular Comum – BNCC no ano de 2017, identificamos que o organograma científico e social dá espaço para um retorno tecnocrata de currículo escolar e que elementos locais, regionais e sócio-culturais não devem ocupar espaço neste documento. O que importa é o progresso, que, em uma escrita bem honesta, só agudiza e desmerece todas as problemáticas sociais contemporâneas.

Suprimir as discussões de ética, cidadania, sexualidade e cultura, é um recado que tal documento nos expõe, e claro, que isto é transversalizado por um projeto de governo que é consonante com os atores que estão nas cadeiras de poder. O retorno do Ensino Religioso e a secundarização e exclusão das artes e ciências sociais, só potencializam o radicalismo para com o povo e todas expressões identitárias pautadas na diferença. Este trajeto de desmerecimento destes sujeitos e dos movimentos sociais escancara de uma vez por todas que a *vía crucis* do currículo engendrou elementos de movimentos ultra-conservadores como o Movimento Escola Sem Partido, Renovação Carismática Católica e Institutos Liberais espalhados pelo país, ao pautarem a criminalização das discussões de gênero e também a falsa ideia de neutralidade educativa, assim reforçando o que Sandra Corazza (2001) organiza enquanto pensamento, que é o fato de que, na subjetividade liberal posta pela MORAL do currículo nacional que temos, este currículo bifurca para a conjuração de um código moral que desencadeia moralidades de comportamento, sendo isso, naturalizado.

Entre estes projetos de sociedade ou de compreensão do ser, apresentam-se caminhos que podem ser até percorridos por identidades diversas, mas, com a instituição binária do ser social, subjetividades que não se enquadram ao padrão ou

⁶ Bancada Política formada por senadores e deputados federais, junto aos grandes setores do capital nacional e internacional que visam lucro, a legitimação de um Estado não laico e permissividade de atos corruptivos em detrimento de seus interesses agroindustriais, cristãos e de violência.

projeto curricular (vide sempre projeto de sociedade) podem ser lançadas à margem. Mas, o que ocorre nesta margem? Há currículo para quem foi expulso do currículo? Bem, segundo a BNCC, não. O que ocorre é que neste processo que desmerece e negligencia a realidade, percebemos que os retrocessos em detrimento de uma doutrinação ultra-religiosa e conservadora ganham o palco dos currículos oficiais em nível nacional. Este desprezo pelo reconhecimento do debate de corpo e sexualidade, por exemplo, é visível ao patologizar os processos educativos e sociais como algo cancerígeno e não humano.

No livro " A política no corpo" de organização de Alexandro Rodrigues, há um texto que nos elucida o percurso de criminalização do assédio ideológico nas escolas, texto este escrito por Tatiana Lionço (2016). Enxergando este percurso como um processo de aprofundamento do fundamentalismo religioso no país, estes movimentos operantes desde os anos 2000 com mais intensidade, articulam suas ações, pois:

(...) o fundamentalismo religioso no Brasil, ao identificar grupos sociais como perigosos e ligados à ruína moral, contribui para uma lógica autoritária de poder semelhante àquela, descrita por Hannah Arendt (2012), própria de regimes totalitários: estão empenhados na construção do "inimigo comum". Os fundamentalistas religiosos engendram um projeto de tomada de poder que lida com certa massa de manobra, seu crescente nicho eleitoral, que se organiza contra o suposto "inimigo comum": homossexuais adjetivados como pedófilos e feministas e LGBTs adjetivados como abominação e inimigos da família. (LIONÇO, 2016, p.151).

Expressando e sentindo inúmeros sentimentos e relações de poder, uma das ideias-força mais experienciada é a resistência. Resistência para a sobrevivência (pensar a vida para além do físico-pulsante, mas, que nós produzimos identidades e também assassinamos inúmeras delas), resistência para se fazer reconhecida/o de alguma forma e resistência para se fazer ouvir. Perceber a voz do outro quando se há proposições sociais de que esta população em específico é incapaz discursivamente e socialmente, forja repulsas no cotidiano em periferia. Repulsas e ânsias necessárias para a constituição do olhar de alteridade. Ou seja, a sensibilidade se capilariza em dimensões políticas, culturais e subjetivas, sendo necessário o acionamento de toda a subjetividade e engajamento para o compartilhamento de memórias e principalmente de ações.

Portanto, em meio a todos estes percursos curriculares, nos defrontamos com inúmeros elementos e categorias históricas e identitárias, que, no decorrer da pesquisa vão desvelando suas potências e existências no mundo do real, e, não podem ser negligenciadas neste trabalho. Com isso, exercício teórico de aprofundar-se nos campos de gênero, patriarcado, classe, infâncias e adolescências será evidenciado na seção seguinte.

3OLHARES PERIFÉRICOS E TRAJETOS DESPERCEBIDOS

Binóculos humanos situados na dimensão superior de um corpo vagante: **olhos**. Adornando este início de conversa com uma definição intra do que seja o olhar, os olhos que são os agentes do olhar estão situados em um corpo multidimensional, exatamente como um **panóptico** natural, a observar, vigiar, acompanhar e analisar o que passa ao redor, realizando movimentos pluridirecionais.

Mas, o olhar é carregado de ensinamentos, histórias e memórias do ser, e do vir a ser. Geralmente, nos indicam que sigamos em frente, que não olhemos para os lados, que não nos desvirtuemos. Até nos dizem que temos dois caminhos a seguir, cada um com sua devida consequência advinda de escolhas. Há ainda, os que dizem que não devemos olhar, pois, pode acarretar problemas para si, e que, não é interessante perder tempo olhando para o que “atrapalha” a caminhada. Na maioria das vezes estes são caminhos perigosos, ladeiras, barreiras, grotas, buracos e curvas.

Pois bem, este trabalho advém de olhares. Olhares estes que se entrecruzaram de alguma forma, não pelo destino, mas, pela dinâmica do mundo da vida. Este cruzamento só foi possível através de ousadia, conquista, mas principalmente, pelo afastamento do olhar do pesquisador do horizonte que a vida escolar e acadêmica apontou. Foi necessário aprimorar o **olhar periférico**. Geralmente olhar de lado dói, e, só se faz quando surge aquela pontinha de curiosidade. Esta curiosidade munida de vivências e experiências em contextos na qual meu olhar não foi educado levou finalmente ao cruzamento de olhares periféricos e que substanciam meu cotidiano enquanto profissional educador e agente social.

Percorrer caminhos que não foram traçados e convidar-se ao desconhecido: este é o convite para a leitura desta dissertação, que, nos levará a trajetos despercebidos propositalmente na sociedade para que ninguém perca a visão padrão de vida social. Nestes trajetos, encontramos várias pedras, que não se configuram como obstáculos, mas, são pedras fundamentais para a compreensão do objeto para qual se voltou o meu olhar enquanto pesquisador.

Esta pesquisa pode nos provocar, ou quem sabe, servirá como um bom colírio para os olhos centralizadores acerca do pensar sobre o fenômeno social do tornar-se mulher, mãe e criança, tudo isso em consonância (ou não). Abordar trajetórias de “materna-idades” me fez manusear estas pedras enquanto categorias que a realidade arremessou: classe, infância, gênero, currículo, cuidado, mãe, mulher, periferia e marginalidade. Neste sentido, este primeiro capítulo visa discorrer um pouco sobre estas categorias epistemológicas e inerentes às protagonistas desta pesquisa.

3.1 Da infância que se quer, das infâncias que se tem – histórias, gerações e uma pitada de adolescência

A primeira categoria a se tecer considerações é **infância**, expressão esta que ganha *corpus* dentro das periferias das ciências e estudos, especificamente no mundo ocidental a partir do século XIX. Observando um pouco da história e o lugar que este espaço-tempo vivido e experienciado que é a infância, nota-se um determinado desprezo descritivo sobre quem eram os sujeitos e suas intervenções em suas respectivas sociedades e períodos históricos.

Para compreender um pouco deste processo de constituição da infância, é necessário também um breve retorno a história da criança. Pretendo também nesta seção, escapar da figura “medicalizada” ou patologizada, em que por muitas vezes a história e a academia nos apresenta da criança, mas, percebê-la como agente social e de interferência no mundo.

Philippe Ariés (2012) lança a vista dos historiadores e educadores o que podemos chamar de primeiro material de pesquisa que se debruça em entender a infância e seu processo histórico em nível ocidental. O autor busca no passado medievo, como este sujeito (criança) era (ou não) visto e reconhecido no meio que vivia. No trajeto de seu estudo, Ariés (2012) expõe que a organicidade das instituições basilares da Idade Média (família monogâmica, Igreja e feudo) evidenciavam a criança como um “adulto em miniatura”, visto que, toda a vida social e privada neste período eram geridas e vivenciadas sem uma determinada distinção geracional ou etapista biológica, até então.

Ou seja, nas análises de imagens realizadas pelo pesquisador, é nítido que no século XVIII, não se faz necessário saber quem eram e quais/como eram os

corpos infantis. Esta imagem da criança ou de um ser aproximado a esta começa a ser exibida através dos próprios arautos artísticos da Igreja Católica, sendo estes, os primeiros registros das vivências corpóreas infantis, afirmados em telas, textos e passagens de escritos religiosos. Esta **primeira infância ocidental evidenciada** é percebida em três espaços-tempo: a criança como um ser angelical, ou, lapidada na figura de um anjo, sendo esta por sua vez reforçada em discurso para as crianças maiores que se encontravam em formação para atuar na igreja – clérigo; a imagem do Menino Jesus e de Nossa Senhora Menina (crianças sagradas)⁷; e por fim, a Arte medievla sob a ótica gótica, na exibição dos corpos como diálogo profano e religioso, uma vez que, a criança agora nua, representava um corpo sexuado, mas, que por sua vez, simbolizava alma e pureza.

Estes elementos de imediato provocam uma reflexão no sentido de atentarmos a uma infância que se queria e que por sua vez, era comparada a seres inexpressivos e que para serem reconhecidos como viventes, se fazia necessário o enquadramento na socialização e na cultura adulta, doravante, ainda não bem estruturada. Mas, atentemos que eram corpos que vivenciavam todas as relações sociais dos adultos, incluindo desejos, sexualidades, experiências corporais, individuais e coletivos com o devido despudor (sexual) da época, porém, atentos ao pudor da lei maior: a Igreja – desde que esta não soubesse ou visse.

Brincar, falar, tocar e apresentar biologicamente/culturalmente o sexo/corpo entre crianças e adultos era algo comum, inclusive cultural. Além disso, a “maturação social” se dava entre os 6 e 8 anos de idade, em que, inclui-se como um dos ritos de afirmação desta “nova fase” o matrimônio. Meninos já se casavam entre os sete e quatorze anos, já as meninas a partir dos treze anos. Junto a estes ritos e suas respectivas faixas etárias, é alicerçada neste período a ideia de **inocência**. Ariés (2012) evidencia que:

O sentido da inocência infantil resultou, portanto em uma dupla atitude moral com relação à infância: preservá-la da sujeira da vida e especialmente da sexualidade tolerada - quando não aprovada – entre os adultos; e fortalecê-la, desenvolvendo o caráter e a razão.

⁷ Op. cit. – Sacralização da imagem de infância, ou seja, ser infante significava estar mais próximo de Deus, e neste sentido, há uma demarcação de quem é esta criança, mas, principalmente de como ela deve ser criada, agora, com mais restrições e com mais intervenção da Igreja (catequese) no processo formativo coletivo.

Pode parecer uma contradição, pois de um lado a infância é conservada, e de outro é tornada mais velha do realmente é (p.91).

Ou seja, separar a infância do mundo da vida, das dinâmicas sociais, mas principalmente não reconhecer a criança como ela o era, aproximando-a de um ideário celestial, sendo que estes tinham seus compromissos enquanto adultos em determinado momento de suas vidas. A infância que se tinha era um preparatório social espalhado nos sentimentos dos adultos.

Em conexão histórica com o que Ariés (2012) apresenta, percebemos que este primórdio do reconhecimento da criança e da infância se deu de forma turbulenta e sob a lógica e padrão da vida adulta, feudal e católica que presumia o que os seres infantos⁸ deveriam ser. Estabelecendo este conectivo histórico ao mundo contemporâneo, as relações para com as crianças e suas diversas infâncias não mudaram muito, e a própria história nos evidencia estes fatos e discursos. Se a dinâmica da vida social e humana depende da ação dos sujeitos sobre o mundo em que vivem e suas significações (re)criadas cotidianamente, a modernidade também tem muito o que nos evidenciar sobre os modelos, padrões e estigmas de vida.

Para isso, Peter Stearns (2006) em sua obra “A Infância” também traceja alguns percursos e trajetões de constituição da infância e das percepções que o mundo adulto reafirmou sobre as crianças. Evitando as generalizações, o autor nos expõe que a ideia de infância que nos acompanha até os dias de hoje, é uma elaboração da sociedade moderna, e portanto, cambia entre os modos de vida, de produção, de economia, de família e também de conhecimento (ciência).

Stearns (2006) expõe que três mudanças foram essenciais na organização do pensamento do que seria a infância: a. A escola enquanto criação da modernidade com apoio da burguesia e da Igreja Católica institui o ideário de que a criança agora deve estar na escola, apreendendo as normativas sociais, e que, não necessariamente precisa ser um ente de apoio econômico direto ao núcleo familiar (ex: trabalhos relacionados principalmente a produção da sociedade agrícola); b. Com a nova estruturação de mercado burguês, as relações econômicas e sociais modificam também o espaço, que agora é urbano. Este espaço de vida privada

⁸ *Infanto* do grego – pode ser entendido como sem voz, fala e estímulo de vida.

esmiuçada e apertada indica também novos caminhos para as constituições familiares, ou seja, os núcleos familiares tornam-se menores; c. Por fim, a redução da mortalidade infantil que sofre uma alteração radical, pois, no início do século XVIII a porcentagem de mortes de crianças até os 2 anos de idade era entre 30% a 50%.

Estas mudanças explicitadas acima em harmonia com a escolarização moderna, vão estabelecer modelos etários de como, quando e o que se pode e deve fazer/aprender. Isto mudou muito as relações do adulto para com a criança, fortalecendo ainda mais a cisão que além de etária, passa a ser mais do que nunca de domínio. Além disso, as divisões de gênero são mais evidentes, já que, meninos e meninas não se misturam no ambiente escolar, podendo ter acesso aos mesmos conteúdos, mas, as relações sociais e seus papéis de gênero são demarcados fortemente.

Porém, o mundo do trabalho, das relações mercantis e da família estava mais interconectado do que nunca. Por mais que a criança não exercesse função laboral junto com a família no campo ou espaços de economia doméstica (artesanato/alimentação), com a modernidade e suas modernizações há uma ressignificação do trabalho infantil, que não é extinto, pois, a mão de obra em massa de qualquer idade no começo da industrialização foi necessária para o despontamento do capitalismo. O que ocorre é que, no período de industrialização, crianças trabalhadoras também foram substituídas por máquinas, e ter escolaridade naquele período histórico seria uma certificação de uma vida adulta mais estabilizada em meio à guinada do capital.

Como o próprio Stearns (2006) salienta, esta aparição , ou, reconhecimento da existência de infâncias se deu em meio a movimentos muito complexos. Na modernidade, a escola, a ciência burguesa e as novas relações econômicas potencializaram a produção de uma cultura de padrões. As famílias e as relações afetivas também são abaladas. Por exemplo:

Tornou-se significativo o número de famílias de trabalhadores, incluindo mães solteiras às vezes grávidas dos próprios empregadores, que tinham que mandar os filhos para orfanatos e casas de enjeitados, onde, no melhor dos casos, eram sujeitos a trabalhos forçados e vigilância moralizadora, chegando a sofrer abusos. Muitas crianças moravam nas ruas, nem sempre abandonadas e sim em situações precárias, não eram poucas as que

caíam em crimes menores, do tipo descrito por Charles Dickens em *Oliver Twist*⁹. (STEARNS, 2006, p. 96).

Fortaleço a citação do autor, pois, estas dinâmicas do final do século XIV e início do século XX são perfeitamente visualizadas na sociedade contemporânea, em específico, como destacado pelo autor, na periferia, espaço este composto majoritariamente pela classe trabalhadora. As significações de pertencimento e de produção familiar definiram e marcaram até hoje **composições sociais aceitas ou não**. Se por um lado, há novas estruturas familiares e domiciliares de vida, por outro, a mulher que era mãe solteira – ou não (ainda assim cheia de estigmas), é envolta de um novo ideário de maternidade. Este ideário é reforçado dentro do núcleo familiar monogâmico burguês, e consistia em espalhar amor, carinho e paz dentro do lar para com o filho, enquanto o pai, que trabalhava fora, também deveria compartilhar destes sentimentos para com os filhos.

Ou seja, nada poderia perturbar esta nova ordem “linda e plena” constituída pelas novas relações sociais e de poder, desde filhos fora do casamento até os desejos e afetos que eram exacerbados por qualquer sujeito, em especial, na fase da puberdade. Devido a todo o tesão que era camuflado pela sociedade hipócrita do começo do século XIX, surge o que a ciência denomina de **adolescência**. Os adolescentes eram aqueles que estavam mudando o seu corpo e mente, e que de alguma forma, não atendiam mais à inocência que até o ano de 1830 foi massacradamente defendida.

As afetividades, a masturbação, a necessidade de conhecer a cidade, a busca de bens próprios e a vida sem uma normativa predeterminada pela sociedade e pela família acompanham esta adolescência, que por sua vez, por não atender as normas da vida adulta e não serem mais reconhecidos como crianças, são, portanto, infratores perante a conduta social padrão. São conhecidos como menores infratores ou popularmente “de menor”, pois, tornam-se uma fragmentação de uma infância que não se queria, e, são “menores” em idade e tamanho do que almejam que os adultos sejam.

⁹ *Oliver Twist* foi uma série/novela escrita entre os anos de 1837 a 1839 por Charles Dickens. Na obra, Twist era um jovem que enfrentava as adversidades da Nova Lei dos Pobres (New Poor Law) implantada na Inglaterra no século XIX, e, que massacrava ainda mais a juventude, infâncias e trabalhadores ingleses naquele contexto histórico.

Podemos afirmar que, a sociedade moderna, em especial no período histórico do final do século XVIII ao início do século XX, alimentara o que é ser criança e qual o ideário de infância padrão. Arrisco a hipótese de que a infância nunca foi o que se é, mas sim, o que se quer, o que pretende ser, ou o vir a ser. Com uma nova estrutura institucional, Estatal e funcional, a sociedade moderna que por si só é binária e que alicerça padrões, a criança, a infância e a adolescência tinham agora os seus devidos lugares.

Neste sentido, Nick Lee (2010) pesquisador estadunidense provoca alguns termos naturalizados como “o que iremos ser quando crescer?” e “o que queremos ser?”. Percorrendo os contextos históricos e políticos do século XX, Lee (2010) explana que o projeto de infância e adolescência não se depara com o questionamento do “o que vir a ser”, mas, na afirmativa do que querem que sejamos. E sobreestacriança é apresentado que:

Children can be marked out as a social group distinguished by the visibility of their low chronological age. Their points of view opinions and desires have often been ignored because their age has been taken as a sign that they are not worth listening to¹⁰. (LEE, 2010, p. 15)

O autor nos expõe que o marco social (biológico) que demarcou as crianças como pertencentes a um grupo específico foi a sua faixa etária, e que isto, fez com que os demais elementos fossem ignorados. É bom atentarmos para determinados discursos que podem ser muito genéricos. Por exemplo, as relações entre adultos e crianças são *sociallyconstructionse* ponto final. Lee (2010) solicita a cautela e a organicidade para que elementos desta construção não sejam descartados, e que, o discurso que prevaleça seja o de não interação entre adultos e crianças. Além disso, o pesquisador traz uma reflexão acerca das relações políticas em nível macro que cercaram um pouco deste território tão disputado que é a infância.

Em 1948 ocorreu a *General Assembly of the United Nations* – Assembleia Geral das Nações Unidas, em que urge como pauta principal a discussão sobre os Direitos Humanos, principalmente em períodos de pós-guerra e conflitos armados em todo o globo advindos de inúmeros correlações de força (e poder!). Neste

¹⁰ Crianças podem ser marcadas como um grupo social distinguido pela visibilidade das eras cronológicas. Estes aspectos de visualizar opiniões e desejos geralmente são ignorados por que suas idades têm como símbolo que elas não necessitam ser ouvidas. (Traduzido pelo autor da dissertação).

mesmo ano, é aprovada a *Universal Declaration of Human Rights* – Declaração Universal dos Direitos Humanos, que se torna no centro da Organização das Nações Unidas – ONU, o documento base para o retorno do diálogo e estabelecimento de uma **cultura da paz**¹¹ no mundo.

Dois anos antes deste marco internacional, foi criado em 1946 o United Nations Children's Fund – UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância, que surge não apenas como um aglutinador de finanças entre os países membros, mas, um órgão de acompanhamento de políticas e orientador de ações para a infância. Durante este período, ocorreram diversos acontecimentos históricos que modificaram fortemente as dinâmicas sociais globais. Desde os conflitos como a Guerra do Vietnã (1955), Guerra Fria (1965 – 1989), Movimento de Contracultura – EUA (décadas de 1960/70) até as ditaduras militares e parlamentares nos países latino-americanos (em especial Brasil, Chile e Argentina). Estes acontecimentos desestabilizaram todas as concepções, regimes de verdade¹² e padrões de vida, e nisso inclui-se as identidades individuais e coletivas do que é ser mulher, homem, adolescente, juventude, criança, bem como gênero, raça, sexualidades e classe.

Na década de 1980, a ONU organiza vários espaços de discussão sobre a infância e a juventude, porém em 1989 especificamente, é organizada a *Convention of the Child Rights* – Convenção dos Direitos da Criança, que por sua vez, organiza parâmetros internacionais de direitos para quem fosse menor de dezoito anos. É observando em alguns destes documentos por Lee (2010) uma dicotomia discursiva: *Adults – Human Being x Children – Human Becoming* (Adultos – São humanos x Crianças – Virão a ser humanos). Além disso, é de suma importância entender os marcos de afirmação do **ser adulto**, pois, estes definem as normativas sociais e conseqüentemente as significações sobre infância. O autor ainda afirma que no século XX, o modelo de produção social baseado na nova divisão social do trabalho (fordismo) vai compenetrar no processo identitário do ser adulto desde 1919.

¹¹As orientações e estruturas criadas pela ONU e todas as suas fundações e secretarias, surgem como marcos da dinâmica do capital e das correlações de força e de poder a nível global. Estes princípios que são reforçados anualmente pela organização podem ser vistos em sua versão mais contemporânea através dos Oito Objetivos do Milênio – 8 ODM, orquestrado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. Link disponível: <http://www.objetivosdomilenio.org.br/>

¹² Vide em Michel Foucault, *A Ordem do Discurso*, 1999.

Ser adulto. Ser criança. Ser humano. Formações tão intrínsecas no turbilhão das relações históricas e sociais, mas que, com as dinâmicas culturais e econômicas, são estratificadas de diversas formas, a ponto de serem encaixotadas em espaços distantes, que por vezes se aproximam. Como ente regulador e também comitê da burguesia e do capital, o Estado assume um papel fundamental na organização de todas estas premissas internacionais. Aqui no Brasil, destaca-se a Lei 8.069 de 13 de julho de 1990 que dá corpo ao Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

O ECA pode ser compreendido como um documento legal que se aprofunda em determinados preceitos e anseios de vários movimentos em nível nacional em defesa das crianças e dos adolescentes, em especial o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua – MNMR¹³. Este movimento oriundo das lutas socialistas tem sua origem no ano de 1985 e se capilariza para várias partes do país, ganhando adesão e apoio principalmente dos movimentos populares ou de agentes do Terceiro Setor. Além disso, evidencia além da situação das crianças e adolescentes em situação de rua, os problemas urbanos que o desordenamento da cidade e ausência do direito sobre ela pairava no Brasil.

Ou seja, o ECA se encena neste trabalho não apenas por destacar que a criança é a pessoa até os doze anos de idades incompletos e o adolescente é o cidadão de doze aos dezoito anos de idade. O documento situa estas crianças e adolescentes como agentes sociais e políticos e que tem direitos, como moradia, educação, saúde, lazer e família.

Além disso, na congruência de ações diversas no campo da política, as infâncias e adolescências ganham em nível nacional uma nova ótica e novo lugar, sendo agora, o de protagonistas, e que, em suas diferenças de classe, cor, etnia, gênero, sexualidade, corpo e idade se arquetizam como seres sociais específicos e que transformam o mundo. São destas crianças e adolescentes ativos no cenário cotidiano que falamos: eles têm desejos, culturas, voz e ação no mundo.

¹³O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua foi um propulsor das lutas sociais nas periferias, como o combate à fome, direito à moradia, luta por creches e educação. O Projeto Erê, espaço de ligação direta com as protagonistas desta pesquisa, surge com a impulsão deste movimento e nível regional e local.

3.2 **Elas** versam sobre classe: escritos femininos sobre classe e suas lutas

Nos percursos textuais e teóricos apresentados aqui neste trabalho, as categorias aprofundadas neste capítulo são basilares para a compreensão da proposta da pesquisa e da análise da realidade a qual se monta o palco social que estamos a caminhar: a periferia da Zona Sul de Maceió. Ao falar de periferia em tempos de sociabilidade capitalista, a ideia-força que se aproxima territorialmente, economicamente e socialmente é a de **classe**.

Dentro de um paradigma ocidental, classe sempre esteve correlacionada com economia, vide um olhar mais ampliado para esta economia e suas dinâmicas históricas. O próprio termo economia advém do radical grego *oikós* que quer dizer **casa**. Ou seja, a cultura da casa e suas correlações de família e sociedade orquestram a economia, e conseqüentemente, a classe.

Através da dinâmica histórica global e suas distorções locais, os aspectos grupais, coletivos e de classe criam seus arranjos próprios. Porém, com o advento do capitalismo no século XIX, há uma superestrutura nos modos de produção e de vida, o que nos leva a entender que, este modelo a qual estamos submetidos é responsável por redigir processos sociais e identitários, porém, não determinante em meio a uma cadeia de opressões que também foram alicerçadas historicamente.

Para analisar estas relações de classe e os contextos econômicos, gostaria de convidar para este diálogo **mulheres**. Sim, ao longo de minha formação acadêmica e extra-universidade, me deparei com um referencial androcêntrico e branco que se reporta sobre a categoria classe. São teóricos de suma importância para a busca no entendimento de diversas realidades, mas, a história nos proporcionou (e proporciona) inúmeras produções de **autoras**, que, escreveram sobre classe e que lutaram na transformação das relações de sociabilidade. Além disso, suas experiências e saberes foram negligenciados por uma cultura científica falocrática, portanto, como figuras de um currículo social e subalterno convoco-as enquanto contributo à minha escrita.

Antes de tudo, o conceito de classe surge em um turbilhão de processos históricos de demarcação de territórios, sentimentos de posse (do espaço e do

humano), exploração, trabalho e aproximação tribal/cultural. Porém, a sociedade constituiu suas relações de opressão e conseguiu aglutinar processos de domínio e de poder em sua constituição. Emma Goldman (2010) anarquista lituana que combatia o puritanismo e dominação masculina sobre a mulher nos escreve que:

É pelo indivíduo, verdadeira bitola social, que se mede o nosso grau de civilização; pelas suas faculdades individuais, pelas suas possibilidades de ser livremente o que ele é; de se desenvolver e de progredir sem intervenção da autoridade coerciva e onipresente. Socialmente falando, a civilização e a cultura medem-se pelo grau de liberdade e pelas possibilidades econômicas de que desfruta o indivíduo; pela unidade e pela cooperação social e internacional, sem restrição legal nem outro obstáculo artificial; pela ausência de castas privilegiadas; por uma vontade de liberdade e de dignidade humana; em resumo, o critério de civilização, é o grau de emancipação real do indivíduo. (GOLDMAN, 2010, p.19)

Ou seja, o que a autora nos atenta é o fato de que a realidade e as condições materiais são transformadas e significadas pelo indivíduo na sociedade. Esta relação permanente de se conhecer enquanto indivíduo e coletivo é algo próprio de nós humanos, e que, suas configurações dependem das relações de liberdade, autonomia e ação permanente contra todas as formas de domínio (opressão) que se encarnam através de estruturas como o Estado, o capital e a retroalimentação da ideia de uma divindade legisladora de tudo e todos. Portanto, é necessário entender que classe está ligada a um conceito de exploração, alienação e opressão em que a sociedade constituiu-se, e que Goldman (2010) já se esforça na contraposição deste modelo constitutivo de classes e sociedade.

Além disso, a ideia de **indivíduo** nos é convidativa e curiosa para a discussão sobre classe, pois, a militante se esforça para a seguinte observância: a sociedade e suas classes têm através de seus indivíduos peculiaridades individuais, mas, que ganham corpo coletivo na luta de classes. Por mais que Emma Goldman não tenha se debruçado no aprofundamento destes aspectos, podemos afirmar que ela já se atentava para as diversas formas de opressão que estão para além das relações econômicas.

A ideia e terminologia do termo classe na maioria das vezes suscita a lógica da homogeneização. Porém, proponho que pensemos a classe como algo que não é homogêneo, mas, bastante heterogêneo e hegemônico, repleto de disputas,

interesses e relações de poder. Isto é imprescindível para o diálogo com esta pesquisa, uma vez que, as normas totalizantes de análises da realidade e de verdade podem interpelar algumas observações. Pensemos histórias e memórias na periferia de uma forma que possamos nos **desarmar** teoricamente.

Sobre estas diferentes relações no contexto de classe, que ganha demarcações econômicas, mas não apenas, um dos processos revolucionários que mais nos ensina sobre isso foi a Revolução Espanhola de 1936. Este processo de revolução armada surge como um levante do povo espanhol, e, redefine muito sobre a cultura popular ibérica. Porém, não são apenas as transformações econômicas que irão definir as demais relações de opressão, e com isso, a própria esquerda também se enquadrava dentro de um perfil de “sujeito revolucionário” proletário, falocêntrico, branco e burguês. Neste sentido, a organização chamada Mujeres Libres, na qual, destacam-se por seus escritos as militantes Amparo Poch y Gascón, Lucia Sanchez Saornil e Federica Montseny, exibem as relações de opressão dentro de uma classe já tida como oprimida. Logo, os homens que se dizem lutar contra a opressão de classe e exploração econômica, nos oprimem e nos reduzem enquanto mulher. Em um de seus jornais, a organização evidencia que:

Você pode conceber um burguês dizendo que há que emancipar os trabalhadores? Pois, se você acredita que o anarquista, enquanto homem pode oprimir a mulher, tal como o burguês o assalariado, então será absurdo ouvi-lo gritar “há que emancipar a mulher”. E se gritar, como não dizer-lhe “comece por você mesmo”? (RAGO, 1935, p.40)

Este excerto de um jornal construído pelo coletivo feminista já citado, evidencia as contradições dos espaços de classe que ocupamos, mas, ao mesmo tempo, sem perceber as reproduções e discursos que produzimos em meio às contradições. Ou seja, a dimensão do machismo como uma forma de opressão é policlassista e se encontra tanto na burguesia como na classe oprimida (trabalhadoras/es, pobres, desempregadas/os, donas de casa). Logo, as classes se configuram como um agrupamento social, econômico e cultural, que em sua história demarcam identidades coletivas, e estas, por sua vez, são acompanhadas de teias de poder e opressão.

Descolonizando os nossos olhares, para além das referências internacionais, há também uma produção sobre as relações de classe e mulher muito marcante na América Latina, em especial no Brasil. Tornando-se referencial na década de 1960, com seus estudos sobre o lugar da mulher na sociedade de classes, Heleieth Saffioti (2001) compartilha contributos para a compreensão desta categoria.

Saffioti (2001) em uma perspectiva materialista e fincada em categorias marxianas expõe que, uma das necessidades para que as disfunções de classe sejam reforçadas é a necessidade da **violência**. A autora reforça que esta violência de classe vem através da exploração, da alienação e da coerção. Exploração por que para a manutenção de um status de padrão burguês, é necessário que haja explorados fornecendo força de trabalho. Alienação, pois, ornamentar com sutileza a exploração pode aproximar e tornar amistosa a relação entre opressor e oprimido. Por fim, a coerção, uma vez que quando há quebra de consenso ou de “respeito” é necessária à correção/punição.

Entretanto, o percurso traçado por Saffioti (2001) é de também transpassar elementos do mundo do trabalho e das relações capitalistas que são reproduzidos nas relações entre homens e mulheres, o que desencadeia na reprodução das formas de opressão de gênero, para além da classe.

Observar o cotidiano das mulheres e crianças em meio às comunidades periféricas que compõem a Zona Sul de Maceió reporta-me a apurar as nuances que estão além das relações de classe visíveis e materiais. Os mundos do trabalho e da pobreza pulsam em nossa frente nesta região de Maceió, mas, esta classe também tece sua rede de relações de poder, de estética, de cultura, de hierarquia e sexo.

Sendo assim, esta classe complexa é constituída e contornada por inúmeras ligações bastante orgânicas. A classe oprimida se expressa através de sua cor e de seu gênero. Vivenciando os conflitos históricos de classe e de raça, emerge na metade do século XX outro movimento que protagoniza como a luta de classes pode colorir nossas vidas: falo aqui dos *The Black Panthers Party* – O Partido das Panteras Negras, que, se contrapondo a sociedade racista estadunidense e lutando pela sobrevivência e resistência do povo negro, deixa-nos um legado sobre as percepções de luta de classe e suas **interseccionalidades**.

Neste contexto, mais uma mulher feminista contribuirá para este encaixe teórico sobre classe. Angela Davis (2013) contribui na luta e no debate através de seu livro “Mulher, Raça e Classe”. Arquetizando a história das opressões nos Estados Unidos da América – EUA, Davis (2013) remonta como o perfil histórico de exploração do povo negro serviu para alimentar os anseios da *New England* cristã, branca e pouco piedosa.

Porém, as revoltas pelas questões econômicas e culturais sempre existiram nos EUA e em várias partes do mundo (vide Brasil, tendo como exemplo o maior foco de resistência negra, indígena e de pobres das Américas – o Quilombo dos Palmares na Serra da Barriga – AL). Estes movimentos suscitam espaços de formação e de reconhecimento coletivo, que é outra característica da ideia de classe. Estes espaços de luta se configuram como espaços de autoafirmação e de aprendizagem, principalmente por outro elemento inerente a sociedade capitalista e as classes sociais: os **direitos**.

Davis (2013) elucida que a luta por direitos básicos de sobrevivência ganham substancialidade desde as revoltas no período da América escravocrata. Porém, no passar dos anos, os modelos de produção e as configurações dos modos de exploração, ressignificaram a luta por direitos. Além disso, a modernidade foi conduzindo novas relações sociais e de opressão, e a burguesia, toma campo em determinadas lutas históricas. Um dos maiores exemplos é o movimento das Sufragistas, que reivindicavam o voto feminino, mas que por sua vez, ainda era marcado por posturas racistas e burguesas.

Mas, na sociedade de classes, há outro elemento constitutivo da norma do capital: o **trabalho**. Com isso, trago o trabalho não como componente determinante das relações sociais, mas como categoria ontológica e constitutiva deste ser. Além disso, saliento que este trabalho também ganha configurações ao longo da história, e, com o advento do capitalismo, uma das ações necessárias para que a classe oprimida e trabalhadora firmasse seu status de submissão foi o **sexismo**, e portanto:

O trabalho concedido nas condições do capitalismo é brutalizante. O trabalho concedido é não criativo e não alienável. E com tudo isto- devemos unirmos-nos às nossas irmãs- até aos nossos irmãos – para desafiar o capitalismo até ao ponto da produção. Como trabalhadoras, como ativistas, as mulheres podem encetar a luta

contra a manutenção e beneficiamento do sexismo que é o monopólio do sistema capitalista. (DAVIS, 2013, p. 169)

Esta classe trabalhadora produz além de riqueza para as patronais, uma cisão de quem manda e obedece, bem como, uma nova fração servil: a **mulher**. Deveras, a naturalização da opressão sobre a mulher entre a classe oprimida tem como respaldo os anseios do capital e a necessidade básica que os trabalhadores têm para sobreviver.

Se percebermos que a constituição econômica, as relações de direitos, opressões, exploração, violência e polaridades são ideias-força da categoria classe, logo, compreendemos que não é possível trabalhar sob uma ótica unívoca acerca deste conceito. Porém, verificando as nuances que se potencializam no capitalismo, a autora sul-africana Deirdre Hogan (2009) amplia o debate evidenciando mais uma categoria que constitui a classe: as **hierarquias**.

Uma sociedade com outro tipo de sociabilidade, relações horizontais e sem classes sociais demarcadas pelo **domínio** é o que almejam os movimentos classistas. A autora que também se coloca no campo da militância social afirma que:

Há claro, toda uma gama de coisas dentro desta definição de sociedade de classes, e a classe trabalhadora em si mesma não está composta por um grupo homogêneo de pessoas, mas inclui, por exemplo, trabalhadores sem especialização assim como a maioria do que comumente se denomina classe média, e pode haver grandes diferenças em ingressos e oportunidades para diferentes setores da classe trabalhadora definida amplamente (...). Este conflito de interesses e a exploração de uma classe por outra classe minoritária é inerente a sociedade capitalista. (HOGAN, 2009, p. 4; 5).

Na trama do sistema capitalista, é de interesse do capital que haja o não reconhecimento da classe pobre, trabalhadora e oprimida como classe, ou seja, reproduzindo e fortalecendo um ideal **padrão de vida**, e, estigmatizando os papéis que foram atribuídos socialmente a estes sujeitos, o que leva a exploração do outro pelo outro sempre.

Hogan (2009) explica que as hierarquias são estruturas que trilham e demarcam funções sociais e identidades individuais e coletivas de **subserviência**. Neste caso, as classes sociais historicamente têm construído seu alicerce em

diversos mecanismos de opressão, que, desencadeiam em opressões de corpo, sexo e gênero, principalmente para com a mulher. Assim como no texto de Hogan e das demais autoras supracitadas, eu enquanto pesquisador me esforço na busca dos escritos de classe ainda em uma visão totalizante e única.

O que elas me evidenciam é que, não tem como falar de classes sociais sem compreender que o agrupamento sociocultural e econômico das classes oprimida e dominante necessitam das outras expressões de opressão para subsistir. Sendo assim, falar de classe é falar da percepção de conflitos permanentes que acompanham a vida periférica e as normativas sociais locais que contestam o território da periferia para além do econômico, mas, descartar o *zoom* dos olhares etnocêntricos sobre a periferia e campo marginal é pauta urgente.

3.3Corpos, histórias e memórias em trânsito: charlando sobre gênero

Perpassando por algumas relações epistêmicas que envolvem infância e classe, percebemos que estas se interconectam não de forma causal, mas, que como uma meiose social elas se aglutinam através de vários mecanismos e momentos históricos. Porém, esta pesquisa não irá traduzir nenhuma realidade, muito pelo contrário, seu objetivo é apresentar dimensões da realidade que são escanteadas na ótica totalizante.

Substancialmente, outra dimensão categórica deste trabalho é **gênero**. A primeira lembrança discursiva que me aparece em memória ao retratar sobre este trabalho e suas correlações com gênero é o fato de que estou lidando com mulheres que convivem um processo maternal. Ou seja, um conjunto de produções sociais que estão demarcadas por símbolos e significados diversos.

Trilhando caminhos históricos, um dos elementos que mais se aperfeiçoam a realidade e as constituições sociais é o **corpo**. Michel Foucault (1988) ao tratar da História da Sexualidade em seu primeiro volume lança-nos experiências históricas no mundo ocidental, em que exhibe práticas corporais individuais e coletivas que indicam liberdade e ausência de um olhar punitivo. Entretanto, com processos de ruptura de uma ordem vigente burguesa o encolhimento e apaziguamento do corpo ganham consolidação.

Mas, o que é corpo? Bem, podemos dizer que o corpo, para além da matéria que ocupa um lugar no espaço é extensivo, plural, diferente, metamorfósico e assume uma singularidade nas relações humanas. Ou seja, o corpo como uma dimensão humana encarna significados para além do bio/fisiológico.

Neste sentido, Walter Matias de Lima (2004) contribui no debate acerca dos percursos corpóreos que a humanidade caminhou. Analisando as histórias ocidentais, em especial a influência da filosofia grega e de sua cultura, o autor nos elucida que perceber o corpo é também perceber relações de padrão e de opressão (por isso a importância de compreender este capilar das relações de gênero). A sociedade grega (marcadora social/política no mundo ocidental), também fundada no falocentrismo nos evidencia que:

Na Grécia, acreditava-se que macho e fêmea eram dois pólos de um *continuum corporal*, a diferença que havia entre ambos era de grau (e o grau era referido ao calor) e não de natureza; o corpo tem um único sexo de modo que fetos masculinos, precariamente aquecidos, tornam-se homens afeminados e fetos femininos, muito aquecidos, tornam-se mulheres masculinizadas (...) o sangue menstrual – sangue frio – e o esperma – sangue quente; o esperma, superior por gerar a vida, em contraposição à menstruação, inerte. (LIMA, 2004, p. 12)

Em uma linha nada tênue e sem comparações, pode-se ornamentar o debate de corpo/gênero à contemporaneidade, uma vez que, o corpo feminino é subjugado constantemente. Além disso, o corpo feminino passa a ser pecaminoso com o advento das relações místicas, cambiando entre o sagrado e profano. Um corpo considerado frio e morto, logo, desnecessário a constituição da vida na *pólis*, e, conseqüentemente a mulher nas decisões dos espaços coletivos e políticos.

Entretanto, as relações de virilidade (força) e domínio estabelecem um *status quo* dos corpos ativos e passivos, e também o binarismo masculino e feminino, em que um se sobrepõe ao outro. Por certo, os aparatos biológicos referendados desde a antiguidade por uma filosofia androcêntrica, reverberam na modernidade um tipo de discurso científico também androcêntrico e que é carregado de uma afirmação das incapacidades femininas, caminhando não para uma guerra dos sexos, mas, para um espectro de opressão legitimado a ideia de feminino.

Este corpo é político. E por entender que o corpo ganha e cria significações, uma das dimensões intrínsecas a ele é o gênero. Bem, a palavra gênero – *gender* em inglês – advém dos estudos gramaticais referentes à designação oral e escrita de palavras no masculino e feminino, mas, seu radical epistemológico também advém da cultura grega: *genus* – família, ou, nascimento. Na década de 1950, no campo da psicologia, surge um debate sobre corpo e subjetividades que estão além daquilo que o corpo binário diz, acinte, as transgressões das normativas de corpo vão trilhar as primeiras problematizações teóricas sobre gênero.

Com a reviravolta social, cultural e política que o mundo viveu nos anos de 1960, um dos principais paradigmas em questão era, para além do corpo, a liberdade sexual. Se corpo, sexo e desejo são categorias inerentes ao humano, logo, há uma interconectividade entre estes. Com isso, Joan Scott (1995) promovendo uma análise histórica a partir dos estudos de gênero, conceitua o seguinte:

(1) o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações do poder, mas, **a mudança não é unidirecional** (grifo meu) (SCOTT, 1995, p. 86).

Em uma primeira visualização do conceito apresentado, gênero é uma categoria inerente ao ser humano e bastante complexa. Mas, uma das ramificações da compreensão de gênero está referenciada ao sexo, portanto, gênero pode também ser compreendido como as dinâmicas sexuais vivenciadas e subjetivadas nos/dos indivíduos.

Dessa maneira, Scott (1995) reforça que há uma força que impulsiona estas dinâmicas: o **poder**. Estas relações que não são centralizadas nem orquestradas de forma definitiva, demarcam e marcam posições políticas e sociais no mundo, dentre elas o gênero. É só observar como as correlações de poder nos levaram a um mundo sob a lógica binária e a cisão (sob uma ótica punitiva) de masculino e feminino. Portanto, este gênero é construído e desconstruído através dos mecanismos de poder que interpassam entre discursos, ações coletivas, lutas sociais e afirmações identitárias.

Nesta trilha constitutiva acerca da categoria gênero, caminhamos pelo corpo, sexo e poder, mas, as correlações culturais e processos identitários contribuem muito para uma análise histórica global/local. Com isso, Guacira Lopes Louro (1995) considera em seus escritos, que, as identidades femininas e suas relações com mundo do trabalho (em especial as professoras) junto às dinâmicas econômicas e sociais contribuem na sexualização do cotidiano. Todavia, Louro (1995) afirma que o gênero é educativo, logo, processo subjetivo do ser.

Gênero também é ciência, teoria, saberes e experiências, sendo que, estas, de acordo com seu período histórico, também tracejam um tipo de pensamento unitário ou padronizante sobre gênero. Atentemos inclusive que este debate urge do campo da saúde – **psi** – partindo de supostas análises dos “distúrbios” que o corpo em meio ao binarismo sexista impunha, portanto, gênero apresenta-se como uma categoria patologizante e que carrega consigo todas as estranhezas e diferenças que não são admitidas pela sociedade moderna, mas, são remodeladas, ou simplesmente marginalizadas.

O conceito de gênero é capilarizado e se ramifica em inúmeras dimensões do nosso ser e do nosso “se fazer”. Além disso, para além das hierarquias que o pretérito e o presente esbanjam do patriarcado e machismo, as dimensões do gênero e suas relações de poder se interconectam, se afrontam e distanciam-se sempre. Estas interconexões promovem dentro do gênero inúmeros outros tipos de relação de poder, de opressão e de domínio.

Fugindo do cartesianismo humano, ou seja, do fracionamento da compreensão do ser humano, corporifica-se na década de 1970 uma teoria de análises das relações e condições sociais no debate das opressões: a interseccionalidade. Através dos estudos da pesquisadora afroestadunidense Kimberlé Crenshaw (2002) ressignificamos nossos olhares na observância destas relações. A autora evidencia que em nossa sociedade, os percursos históricos alicerçaram três grandes categorias que nos perpassam e se perpassam: raça/etnicidade, classe e gênero. Estas por sua vez, além de se interseccionalizarem, elas provocam “trombadas” que potencializam ou criam outros tipos de discriminação e opressão.

Os estudos interseccionais vão se aprofundar na análise dos posicionamentos políticos e na eugenia que os movimentos sociais faziam (e fazem) no quesito combate as opressões. Por exemplo, a mulher negra que se encontra no movimento feminista, é recepcionada e tem como principais referências mulheres brancas e de classe média, porém sendo o grupo interseccionalizado pela condição feminina, as correlações de raça e de classe ganham outras significações sociais e atributos/funções para estas. Ou seja, Crenshaw (2002) não está se dispondo a falar de quem “é mais oprimida”, mas, como esta opressão ocorre e como combatê-la.

Um olhar interseccional ganha corpus nesta pesquisa a partir de uma realidade periférica , que, circundada territorialmente pelos preceitos da meritocracia, do racismo e da violência, vivencia as opressões de classe, raça e gênero pelos seus próximos e também pelo preconceito que vem de longe. Neste sentido, Crenshaw (1995, p. 12) salienta que:

a parte ativa é o contemporâneo, aquilo que passa por esses sulcos e efetivamente afeta os que estão na interseção. Se uma pessoa estiver no meio de uma interseção, ela poderá prever que ocorrerão colisões nessa interseção e que provavelmente estará no meio dessas colisões.

Portanto, gênero, por exemplo, não tem como ser suscitado como uma categoria singular, muito pelo contrário, o gênero só é gênero devido as suas intersecções com classe, raça e a própria constituição de gênero e suas opressões a partir do machismo e sua consolidação como cultura padrão e de respeito.

Para além dos dados oficiais e estatais, enquanto pesquisador e trabalhador da educação que atua na Zona Sul de Maceió, percebo que, não se trata de uma cor que a periferia tem, mas, que a periferia em meio aos seus contrastes, é estruturada e socialmente respaldada na negritude. Logo, percorrendo as pistas que Crenshaw (2002) e bellhooks¹⁴ (2015) nos apresentam, é necessário uma descolonização das nossas práticas e pertencimentos identitários, e insto inclui o que tornamos como verdade, corpo, sexo e gênero. A mulher em meio a este turbilhão de intersecções tem o seu corpo como protagonista, falado, censurado e hipersexualizado, e, muitas destas afirmativas são colonizadoras.

¹⁴ Gloria Jean Watkins é uma autora, escritora, feminista e professora estadunidense que escreve sobre raça, capitalismo e sexo, considerada uma das referências nas discussões interseccionais. Utiliza em seus escritos o pseudônimo bellhooks (em minúsculo) inspirado no nome de sua avó materna. Disponível em: <http://www.bellhooksinstitute.com/#/about/>

Ou seja, descolonizar o gênero também é preciso. A lógica binária e de elaboração de um sujeito “finalizado” também foram importadas na bagagem da ciência eurocêntrica, branca e burguesa. Com isso, nos atentemos que:

Um preceito central do pensamento feminista moderno tem sido a afirmação de que “todas as mulheres são oprimidas”. Essa afirmação sugere que as mulheres compartilham a mesma sina, que fatores como classe, raça, religião, preferência sexual etc. não criam uma diversidade de experiências que determina até que ponto o sexismo será uma força opressiva na vida de cada mulher. O sexismo, como sistema de dominação, é institucionalizado, mas nunca determinou de forma absoluta o destino de todas as mulheres nesta sociedade. Ser oprimida significa ausência de opções. É o principal ponto de contato entre o oprimido (a) e o opressor (a). (hooks, 2015, p. 197)

Opressões, orientações, privilégios. Esta teia institucionalizada que advém da complexidade social é banhada por dualismos perversos, dentre eles, o sexismo. Observemos que, este sexismo retroalimenta um ideário misógino, ou seja, de ogerização da mulher, porém, em contrapartida, há uma necessidade masculinizada de se ter o corpo feminino sob domínio. Por isso ao falar de gênero surgem para além de relações de poder, correlações de opressão, tornando-se necessário a atenção para elas. Este distanciamento que hooks (2015) evidencia é fruto da cisão histórica entre homens e mulheres, bem como, da imposição aos papéis que esta mulher deveria ocupar, dentre eles o de mãe afetiva, esposa submissa e responsável do lar no quesito ordem e moral. Além disso, o machismo constitui uma lança formativa em que homens e mulheres estão suscetíveis a reproduzi-lo.

Neste processo de (des)colonização, tal discussão não envolve aspectos apenas geográficos e territoriais de pólos socioeconômicos, mas, há a necessidade de resgatar a colonização de corpos, incluído, o sequestro e raptura das identidades femininas em meio a todo processo de masculinização da história: **o patriarcado** e todas suas capilaridades.

HilanBensusan (2014) em tessituras sobre o engendramento histórico do patriarcado nos reconhecimentos de si, pode nos possibilitar um horizonte em que exhibe o lugar de constituição de afetos, desejos e sexualização que a mulher está assentada. Ora, a pornografia, por exemplo, é uma invenção dos homens, pois, em uma literatura machista, a fêmea é capturada pelo macho, e é vista como prêmio,

caça ou troféu. Mas, neste espírito colonizador, quando não é possível a conquista (conquista cheia de símbolos de dominação), a “presa” é raptada, roubada e marcada com ferro e fogo pelo seu dominador (homem).

Estas caçadas humanas para com os corpos femininos, desemboram na falácia do amor romântico, sendo este, um pacote de níveis de desejos obrigatórios e de compromissos em termos já estabelecidos. Logo, um contrato em que, na tinta de sua assinatura, muitas vezes o silêncio e o sangue, compõem sua mistura. Eis a importância de evidenciar como o patriarcado opera nas subjettividades femininas e em suas escolhas, percursos e ações, incluindo o seu reconhecimento enquanto mulher. Bensusan (2014) ainda nos provoca que:

Pensar em desejos agenciados por uma sociedade que institucionaliza a masculinidade, é pensar na distribuição de poder e de privilégios. A denúncia do agenciamento é a especificação de como funciona a supremacia masculina: a supremacia da erotização da violência, da conjunção de prazer e morte, da tanatização do desejo (p.137).

Na percepção de uma “erotização da violência”, podemos aqui afirmar que várias expressões femininas protagonizadas nesta pesquisa, partem de relacionamentos abusivos e naturalizados como condicionamentos do vir a ser (tornar-se) mulher. É como se, no rito social, a lógica de dominação e aceitação da submissão fosse necessária para que a sociedade compreenda e realoque sempre a mulher para o “seu devido lugar”.

É por isso que na busca dos contributos que os estudos de gênero nos oferecem, nós ocupamos um lugar de **estranheza** (Estranhar é preciso!). Chimamanda Ngozi Adichie (2014) nos apresenta o perigo da história única e as afirmações baseadas em uma verdade que se tem ou que se quer, e que uma destas histórias é o gênero. Com isso, ela afirma que

Gênero não é uma conversa fácil de ter. Ele faz as pessoas se desconfortarem, às vezes até se irritarem. Tanto homens e mulheres são resistentes a falar sobre, ou, rapidamente dispensam os problemas de gênero. Por que, pensar em mudar seu *status quo* é desconfortável” (p.16).

Mas se o gênero é uma categoria humana, que emana e transcende por nós e entre nós, por que tanto desconforto? Bem, como Adichie (2014) problematiza, o gênero mexe com *status quo*, padrões e identidades colocadas como fixas. O

gênero em debate envolve lugares sociais e privilégios, o que acarreta em perder, ganhar, desprender, desapossar, unir e reconhecer a diferença como substância do ser.

O falar, o ouvir, o perceber o outro e estar com este outro é uma permissão, envolvimento ou experiência que se evidencia no campo do currículo. Se assim o é, estes discursos que constituem currículos são marcados por vozes e enunciados emergentes. Reconhecer que as mulheres que estão em evidência nos contributos desta pesquisa devem ser ouvidas e não apenas contabilizadas e fotografadas, mas, que estas vozes ganhem um coro unificado em prol da visibilidade e representatividade neste trabalho, e, é disto que se trata a seção seguinte.

4 AGENDAS ALTERADAS, ROTAS TAMBÉM: MULHERES EM OBSCENA

Figura 2 – Entardecer na Zona Sul



Fonte: Arquivo pessoal.

Ao iniciar o processo de aproximação da presente pesquisa, as agendas iniciais foram totalmente alteradas em seus scripts metodológicos, sujeitos da pesquisa e espaço de interlocução. Estas agendas alteradas se entrelaçam no currículo vivo que estava presente em cada brincadeira, gesto, banho, choro, gargalhada e desafios postos no desenvolvimento de atividades em Educação Infantil com crianças periféricas e em situação de rua e vulnerabilidade social.

Percorrer as rotas da Vila Brejal e Bom Parto também possibilitaram perceber os não lugares. Bem, enquanto espaço físico e urbano, lá estava a Vila Brejal com seu cotidiano pacato, outras horas tensas, porém, sempre muito dinâmico, incluindo neste aspecto os medos que eram impostos e sentidos em alguns momentos sobre o espaço a qual eu estava em trânsito.

Ao longo deste escrito, um dos espaços mais mencionados foi o Projeto Erê. Pois bem, o presente projeto visa há trinta anos na cidade de Maceió a luta pela emancipação humana e o combate às opressões infantis, juvenis, adultas, de gênero, de raça e classe. Atualmente, o referido projeto situa-se na Vila Brejal, e, neste local desenvolve atividades principalmente voltadas para crianças (Educação Infantil dos 2 anos e meio até os 6), adolescentes (arte-educação com capoeira, teatro e percussão para um público entre 10 e 24 anos), o Grupo de Mulheres, que

envolve mães de crianças que estão vinculadas à instituição e outras mulheres da comunidade, desenvolvendo atividades de formação profissional, debates e festividades.

O Erê atende um público de oitenta crianças na Educação Infantil - EI e quarenta crianças e adolescentes na Arte-Educação, dispostos em dois prédios que estão situados no Jardim São Francisco, em que um funciona as ações administrativas, educação infantil e outros encontros, bem como, na mesma rua, está localizado o Espaço Arteiro, lugar este em que as crianças e adolescentes desenvolvem suas atividades pela/com arte.

Atuando enquanto Organização Não Governamental – ONG a partir da década de 1980, o Erê tem como principais parceiros e financiadores a Fundação Flyand Help, organizada por um grupo de cristãos alemães que arrecadam fundos para alguns projetos sociais nos países da periferia do globo, além de um suporte financeiro via Secretaria Municipal de Educação – SEMED para alimentação, sendo o maior financiamento obtido deste espaço privado que é a fundação da Alemanha.

O atual quadro de funcionários conta com: 1 coordenadora geral, 1 coordenador financeiro, 1 coordenadora administrativa, 1 apoio administrativo, 2 educadoras sociais na EI, 3 apoios educacionais (mães que acompanham as turmas e recebem uma bolsa), 1 professora de capoeira, 1 professora de teatro, 1 professor de percussão, 1 assistente social e 1 coordenadora pedagógica, fazendo o total de quatorze pessoas na equipe multifuncional do Erê.

Todas estas ações e profissionais tem como orientação o Projeto Político Pedagógico – PPP da instituição que defende uma educação libertadora e preza pela educação social de rua como principal aporte metodológico e político em suas práticas, principalmente influenciados pelas Pedagogias da autonomia e da esperança de Paulo Freire.

Conhecendo o porto de elo para as ligações estabelecidas nesta pesquisa, apresento em sentimentos alguns percursos metodológicos, que procura exhibir e esclarecer alguns elementos da pesquisa, pois, foi necessário o aproximar-se, olhar, ouvir e escrever para compor a orquestra deste texto. Porém, enquanto bases teóricas e comparativas nesta pesquisa atribuem diretamente às produções sobre **discurso** e **poder** que Michel Foucault organiza nas décadas de 1960 e 1970.

4.1 Boca de confusão! Discursos em análise, análise de discursos

“Fulano é boca de confusão! Sicrana é boca de confusão!” Nos enunciados do cotidiano periférico, ser “boca de confusão” se remete a alguém que é briguento e gosta de confusão, porém, as pessoas que são “boca de confusão” também são tidas como provocadoras e que não gostam de mentiras.

Bem, utilizando este trocadilho do cotidiano início falando um pouco sobre os assentamentos em Análise do Discurso - AD e suas confusões para o mundo da educação. Quando falo de confusão, falo de desordenamento do discurso, e que este, por sua vez, pode nos confundir e nos desestabilizar, sendo este o objetivo do presente trabalho.

Nas trilhas teóricas sobre o discurso, Narvaz; Nardi e Morales (2006) nos ajudam a compreender um pouco dos processos históricos de consolidação de algumas escolas teóricas sobre as teorias da linguagem, filosofia da linguagem e análise do discurso. Nesta linha histórica cheia de bifurcações, podem-se perceber cinco expoentes que orientam em nível de estudos da linguagem percepções, metodologias e caminhos de como proceder, ou até mesmo, do que é discurso e suas diferentes análises.

Com **Foucault**, há um entendimento de que antes de tudo, o discurso é uma prática que relaciona a língua com outros elementos (as palavras e as coisas) e que estes discursos não são tão organizados ou tão bem conectados como se pensa.

Quando proponho enveredar na perspectiva de produção foucaultiana sobre análise do discurso, penso no desafio que dentro das relações dos processos educativos isso seja difícil. Ao mesmo tempo, compreendo que é de suma importância pensar os discursos, suas dinâmicas de poder e a educação, uma vez que, enquanto contributo didático, estas percepções podem colaborar na fluidez de processos e relações humanas em qualquer espaço coletivo e social.

Sendo assim, Rosa Maria Bueno Fischer (2001) nos convida em um primeiro momento a fugir das explicações unívocas sobre o que vê o que se ouve e o que se ente. É em uma **construção discursiva social** (dialogando diretamente com Foucault) que se é preciso ficar ou tentar ficar no nível da existência das palavras, das coisas que são ditas.

Porém, ao tratar de análise, o pensamento positivista pode reforçar a ideia de exame avaliativo. Mas, Fischer (2001) reforça que a “busca pela verdade advém dos anseios de quem analisa” neste caso, o pesquisador (eu). Entretanto, para Foucault há **enunciados e relações**. Ou seja, ir além do buscar pelo que está “velado”, mas, utilizar este discurso como fonte de ações e práticas que nos dizem muito.

Neste sentido, o enunciado aparece como algo inicial, visível, audível e de acordo com o que se questiona – logo, o que se diz está no que se pergunta, e vice e versa- estabelecendo assim uma relação. Este discurso se reproduz em razão de **relações de poder**, portanto, podemos considerar também que o discurso é uma instância limítrofe do social.

No momento da análise do discurso vamos deparar com diferentes enunciados, ou, ausências destes. O enunciado é sempre um acontecimento, que nem a língua, nem o sentido podem esgotar inteiramente, pois, este sempre se refere a algo, tem um sujeito, não é isolado e possui materialidade. Portanto, nos enunciados encontram-se as formações discursivas. Observemos que “exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras, e expor as relações que se dão dentro de um discurso” (FISCHER, 2001, p. 204).

O ato da análise do discurso começa antes de se obter dados, entrevistas ou gravações. A análise que parte de nós pode provocar um exercício político e pedagógico. Ou seja, temos que nos esforçar no intuito de **interrogar a linguagem** e o que foi efetivamente **dito**.

Atentemos também ao sujeito da linguagem. Ele não é um ser meramente produzido. O **sujeito do discurso é falante e falado**. Além disso, há uma tensão discursiva que envolve o eu e o outro.

O discurso e as relações de poder nele estabelecidas abrem os caminhos de relações sociais que ganham territórios **microfísicos**. A Análise do Discurso tece **arqueologias** e constitui **genealogias** do ser e do saber, convidando a uma produção arqueológica de estudos sem se limitar a nenhuma disciplina.

O discurso é importante, mas, metodologicamente centrar-se nele também é um equívoco, como o próprio Foucault (1979) na produção da obra “Microfísica do Poder” ressalta. Se o centro de análises for sempre e apenas os discursos, poderíamos perder as possibilidades arqueológicas que não são limitadas.

E nestes contrapontos entre discurso e poder, o autor já reforça a ideia de que o Estado dentro das relações capitalistas não é a única fonte de estrutura de poder, mas, que o **poder** é luta, afrontamento, relação de força, situação estratégica. Não é um lugar que se ocupa, nem um objeto que se possui. Ele se exerce, se disputa.

Este poder, dialogando diretamente com Foucault, está para além das estruturas institucionais ou estatais de dominação que acompanham principalmente o sujeito moderno. Este binômio poder x soberania é criticado pelo autor, pois, fortalece a ideia de que a gente pode reproduzir ainda mais em nossa construção social uma lógica de poder como algo que emana de cima e que sempre nos julga, logo, repensar isso é provocar uma proposta de que poder não é sólido, mas, que todos temos poder, e onde há poder há resistência.

Porém, dentro dos aparatos do capital, não tem como pensar poder sem pensar nas esferas de quem o domina, e esta dinâmica não pode ser naturalizada, muito pelo contrário. Se este poder emana de nós e não só de alguém ele nos move sempre para algo. José Augusto Guilhon Albuquerque (1995) nos ajuda a evidenciar que o poder em Foucault é:

Assim, em vez de coisas, o poder é um conjunto de relações; em vez de derivar de uma superioridade, o poder produz assimetria; em vez de se exercer de forma intermitente, ele se exerce de forma permanente; em vez de agir de cima para baixo, submetendo, ele se irradia de baixo para cima, sustentando as instâncias de autoridade; em vez de esmagar e confiscar, ele incentiva e faz produzir (p. 109)

Ou seja, ao utilizar a entrevista semiestruturada como ponto de orientação para as relações com os discursos, o exercício constante e necessário é de perceber que o que está em questão é o que rege os enunciados e a forma como estes se regem entre si para constituir um conjunto de proposições aceitáveis cientificamente e conseqüentemente, suscetíveis de serem verificadas, ou, infirmadas por procedimentos científicos. Logo, **relações de poder**.

Foucault (1979) ainda cutuca nossas línguas e percepções julgadoras quando diz que “a historicidade que nos domina e nos determina é belicosa e não linguística”. Ou seja, este discurso transpassado também é ideológico. Destaco que a ideologia aparece sempre em oposição a algo que seria verdade.

Verdade. Em meio às análises discursivas, há a busca por este elemento tão humano que é a verdade. Foucault ainda se atreve a dizer que temos verdades,

mas, que são condensadas em **regimes de verdade**. Ou seja, através dos discursos e enunciados pode-se obter verdade, e que, estas verdades se organizam em regimes que se estruturam ideologicamente, em superestruturas e ganham força junto ao desenvolvimento do capitalismo. Ainda sobre as verdades, Foucault (1979) nos afronta com a seguinte afirmativa: “O problema não é mudar a “consciência” das pessoas, ou, o que elas têm na cabeça, mas, o regime político, econômico, institucional de produção de verdade” (p. 14).

Todavia, para o estabelecimento de relações justas no campo da análise do discurso, Foucault propõe a experiência de **genealogia**. A genealogia exige, portanto, a minúcia do saber, um grande número de materiais acumulados, exige paciência, opondo-se a pesquisa da “origem” ou do “mito”. A ação genealógica não pretende resgatar o passado e mostrar suas evidências no presente, mas, mostrar a exterioridade do **acidente**, ou seja, os percursos.

Sendo assim, análise do discurso foucaultiana pode contribuir como instrumento de partida de um diálogo que possibilite novas percepções de mundo, de prazer, de ser, de mulher, de criança, adolescente e marginal frente às relações de poder e suas estruturas. Como produtores de história que somos uma análise do discurso pode provocar uma desordem discursiva nas lacunas e ausências históricas oficiais, sendo isso importante para reconhecimentos neste escrito. Entre o que se diz sobre verdades e produz-se como mentiras, Foucault (1971) diz:

É claro que, colocando-nos, no interior de um discurso, ao nível de uma proposição, a partilha entre o verdadeiro e o falso não é nem arbitrária, nem modificável, nem institucional, nem violenta. Mas, numa outra escala, se nos pusermos a questão de saber, no interior dos nossos discursos, qual foi, qual é, constantemente, essa vontade de verdade que atravessou tantos séculos da nossa história, ou, na sua forma muito geral, qual o tipo de partilha que rege a nossa vontade de saber, então talvez vejamos desenhar-se qualquer coisa como um sistema de exclusão (sistema histórico, modificável, institucionalmente constrangedor) (p. 3)

Portanto, em meio a tantas histórias, memórias, acontecimentos e vontades de ser e saber, partilhamos aqui nesta dissertação histórias de mulheres que vivem e rExistem, recontando suas histórias todos os dias, mesmo que, em currículos oficiais, literaturas *bestsellerse* telenovelas não as conheçam ou reconheçam-as.

4.2 Materna-idades¹⁵: processos iniciais de maternização e histórias na mesa

Se a base da identidade de gênero é a repetição estilizada de atos ao longo do tempo, e não uma identidade aparentemente sem suturas, então a metáfora espacial de uma “base” é deslocada e se revela como uma configuração estilizada, a rigor, uma corporificação do tempo com marca de gênero (BUTLER, 2015, p. 243)

Bem, nestes processos tão tensos do pensar a pesquisa, iniciei esta sessão com uma citação de Butler (2015) quando a mesma vai falar das suturas que a categoria gênero tem na constituição do ser. A felicidade da autora em utilizar este termo é que elas (suturas) escondem feridas, ou, servem para sarar ferimentos. Sendo assim, discutir identidades de gênero em que se evidenciam mulheres em contexto periférico é pensar que estas mulheres são tracejadas por diversas ideias do que é ser mulher e de como elas se enxergam na sociedade.

Baseando-se no roteiro de entrevista semi-estruturada (Anexo 1) as cinco entrevistas realizadas nos ajudam a perceber memórias que elucidam um campo contemporâneo de feminilidades periféricas. Para que possamos identificar e acompanhar os discursos das nossas protagonistas, elaborei quadros que dialogam com o roteiro de entrevista, mas, transversalmente se encontram para contar desde alguns dados iniciais, até as provocações sobre percursos, sentimentos e pedagogias.

Quadro 1 – Identificação das Protagonistas da Pesquisa

Protagonistas da Pesquisa¹⁶	Idade Atual	Residência	Local de Nascimento	Cor	Escolaridade
Dandara	22	“Num barraco atrás da casa da minha sogra”. Bom Parto	Maceió	Branca	7ª Série
Aqaltune	20	“Casa”. Levada	Maceió	Negra	3º ano. Ensino Médio
		“Casa de tijolos”			Sem Informação.

¹⁵O termo Materna-idades toma corpo a partir da proposta inicial deste trabalho (incluindo seu título) em uma discussão inter-etària e que envolve percepções e sentimentos sobre o vir materno nas infâncias e adolescências periféricas.

¹⁶ Os pseudônimos utilizados neste trabalho fazem alusão às mulheres negras que protagonizaram lutas e resistências no estado de Alagoas, dialogando diretamente com as memórias femininas aqui apresentadas. Dandara e Aqaltune símbolos da resistência quilombola Palmarina, Marcelina, *yalorisá* mártir do Quebra de Xangô de 1912, Silivana, quilombola da região do sertão e Acotirene, guerreira mãe de Zumbi dos Palmares.

Marcelina	44	Bom Parto	Campestre	Negra	
Silivana	20	“Eu moro no Bom Parto, Rua São Sebastião.Tijolo.”	Maceió	Negra	“Só até a 5ª série. Estudei no Hélio” ¹⁷ .
Acotirene	23	“Eu moro em Maceió, Alagoas, na Vila Brejal. Não, é tijolo.”	Maceió	Parda	“Eu estudei até o 5º ano, vou começar a estudar agora de novo já. O Projovem”.

Fonte: O autor.

O contato com as mulheres que dialogaram para a produção deste trabalho já acontecia muito antes da proposta da pesquisa no espaço do Erê, incluindo nas dimensões do mundo do trabalho enquanto pedagogo, nos momentos que iam desde o cotidiano educativo até as reuniões de famílias e encontros do grupo de mulheres pertencente a instituição. Através de observações no grupo de mulheres, recepções de novas mães, avós e responsáveis para matrícula de crianças e um material construído pelo Serviço Social e coordenação da instituição entre 2014 e 2015, houve a precaução e cuidado maior no serviço de acolhimento, atendimento e inserção desta mulher em situação de rua, vulnerabilidade social e periférica, pois, para, além disso, outras marcas eram percebidas, outras memórias ouvidas, outras pedagogias apresentadas.

Com isso, de acordo com as aproximações discursivas e materiais, como diria Foucault (2009), compartilhei momentos de conversa e troca sobre determinados assuntos, em especial as maternidades e correlações de saber, aprender e cuidar para com as crianças e a noção dos aparatos maternos e femininos sobre estas ações. Estes diálogos contribuíram para que, de acordo com os dados colhidos e conversas que compartilhavam histórias e sentimentos, escolhesse assim um grupo de mulheres que tiveram em seus percursos infantis e juvenis as marcas do advento da gravidez, os relacionamentos sexuais e uma constituição de relações interetárias para além do mundo adulto, mas, que agora incorporavam identidades do ser mulher e ser mãe.

Inicialmente, oito nomes foram abordados para a promoção e contribuição desta pesquisa. Neste primeiro levantamento e abordagem, ocorreram várias

¹⁷A Escola Municipal de Ensino Fundamental Hélio Lemos fica situada no bairro da Levada e recebe a maioria das crianças e adolescentes da região lagunar e entorno.

problemáticas e obstáculos da pesquisa. O primeiro foi a demora da apreciação e aval do Comitê de Ética da universidade, o que neste sentido, interferiu no quesito tempo. O segundo fator foram às mudanças interpessoais e profissionais para com o espaço utilizado como lócus da pesquisa, o que acarretou um momento de necessária ausência, e posteriormente de reaproximação. E por fim, conseguir um tempo/horário contemplativo para elas.

Das oito, três não sinalizaram mais sobre a pesquisa, uma chegou ao local, mas não preferiu realizar devido ao uso do gravador, Caiçara manteve contato via instituição e por outras redes, no intuito de um futuro agendamento, e as demais, Dandara, Aqualtune e Marcelina se dispuseram a estar de acordo com os horários possíveis, frente ao mundo do trabalho em que elas vivem, principalmente. Ainda assim, é válido destacar que no período pós-qualificação, ainda prossegui na tentativa de mais entrevistas, conseguindo a disponibilidade de Silivana e Acotirene.

Portanto, neste trabalho que envolve enunciados de cinco mulheres, que socializam suas histórias com este grupo das oito, e das mais de cem famílias que por lá passam, ouse e arrisco possibilidades de visualizar, problematizar e permitir reconhecer estas relações de poder que passeiam no universo da Vila Brejal e da periferia de Maceió.

Com idade atual que varia entre os vinte e quarenta e quatro anos, estas mulheres vivem especificamente na Levada (Jardim São Francisco) e Bom Parto. Estes bairros que ocupam uma região mediana entre o Mercado da Produção e a Laguna, tem como modelo de habitação em sua ampla maioria os barracos construídos com lona e madeira de compensado, o que contrasta muito com os dados gerais que o IBGE evidencia referente a habitação no município de Maceió. Entretanto, estes bairros ainda compartilham de uma condição de saúde pública extremamente degradável, uma vez que, segundo o mesmo instituto, este afirma que quase metade da população maceioense não tem saneamento básico.

Logo, o convívio urbano e a limpeza metropolitana, especialmente nesta região, não constitui como área de intervenção direta e investimentos, como vemos na maioria das periferias brasileiras. No corrente ano, foi apresentado um projeto denominado Lagoa Viva (Maceió, 2017), em que, a Prefeitura de Maceió realiza

parcerias com alguns organismos internacionais, visando a “melhoria” do local. A primeira iniciativa é o deslocamento e retirada de uma grande parte dos moradores, principalmente os que moram na orla lagunar. Porém, grande parte dos habitantes que vivem nas vielas e favelas da região tem como sustento a laguna, o mercado e o pequeno comércio na área.

Ainda neste território, das oito mulheres abordadas para a realização da entrevista, consta nos materiais institucionais qual cor/raça elas são. Cinco negras e três brancas, o que, ainda que, numa escala pequena, exhibe este marcador social que pode contribuir muito nas discussões que confrontamos em uma perspectiva interseccional como abordada na terceira seção desta dissertação.

4.2.1 Sobre família, economia e mundo do trabalho das mulheres entrevistadas

Quadro 2 – Família e Renda

Protagonistas da Pesquisa	Quantidade de Pessoas no domicílio	Estado Civil	Renda Mensal Familiar	Atividade Laboral
Dandara	3	“Junta. Há nove anos já.”	“Agora é 500.”	“Aqui no Erê. Auxiliar de sala”
Aqaltune	7	Solteira.	“Salário mínimo. Menos.”	“Não.”
Marcelina	3	Solteira.	“Eu acho que o básico não dá mais que um salário mínimo.”	“Trabalho. No mercado da produção. Eu sou comerciante ambulante, que é trabalhar com verdura.”
Silivana	4	“Solteira, é...amigada né.”	É mais que um salário mínimo.	Não.
Acotirene		“Solteira”.	Assim, a gente não tem uma média de renda por que nenhum de nós dois ainda trabalha. Mas, aí tem a pensão dos meu filho que eu recebo e tem o bolsa e com o dinheiro que ele	Não.

			pega fica uns 500 reais por mês.	
--	--	--	--	--

Fonte: O autor.

O mundo do trabalho, a economia e as relações de família necessitam e também se retroalimentam dentro dos núcleos monogâmicos, ou, matriarcais e patriarcais em extrema hierarquia e domínio. Digo isto, pois, mesmo que, nos enunciados acima existirem duas mulheres que se consideram solteiras, Marcelina ainda mora com o ex-companheiro, por dependerem economicamente e residencialmente um do outro.

Já Aqualtune e Dandara moram em casas que são “complexos de barracos”. Além do mais, para chegar ao barraco de Dandara, temos que passar pelo barraco da sogra, que mora com a cunhada de Dandara e sua respectiva filha. Já Aqualtune vive com mais sete pessoas: mãe, filho e cinco irmãos.

O detalhe é que a referência nestas casas são as mulheres matriarcas, Dandara (sua sogra), Aqualtune (sua mãe) e Marcelina e Acotirene (as próprias). Além disso, a busca por independência financeira dialoga diretamente com a necessidade que os entes da família têm de sustento, porém, com exceção de Aqualtune, nas outras duas residências, a renda mensal do lar que não gira em torno nem de um salário mínimo, é provida em grande parte pelas mulheres citadas.

Por isso, é importante falar de classe numa perspectiva que evidencie outras formas de trabalho, condicionamentos humanos e mulheres, pois, o protagonismo do mundo do trabalho ainda cai sobre elas, no qual, as jornadas triplas de trabalho ganham novos adornos no lar, com as crianças e no mundo fora de casa, ou também, a ausência da vida fora do lar.

Ainda sobre o estado civil das entrevistadas, veremos mais a frente (e que é intrínseco ao próprio problema de pesquisa) a idade em que elas condicionaram relacionamentos sexuais e afetivos frente ao mundo infanto-juvenil. Destaco que, o Brasil ocupa o 4º (quarto) lugar do ranking mundial em casamentos infantis, em que, os dados da ONU, 2017 evidenciam que três milhões de jovens brasileiras tiveram seus “matrimônios” sacramentados, estes derivados de casos de estupro pré/pós-casamento, arranjos familiares (principalmente no interior) e a pobreza.

Porém, quando a gente propõe reflexões em AD na perspectiva foucaultiana, é sempre bom resgatar que o princípio arqueológico são os percursos e as possibilidades, e claro, nem sempre o que está escrito e inscrito nos documentos oficiais, desvela regimes de verdade que operam nestes locais onde estas práticas consideradas pedofilizantes e abusivas ocorrem.

Quando Mônica Stival (2016) tece argumentações sobre o poder, ela destaca que dentro destas relações sociais existem assimetrias, e que, o Estado que opera com uma malha jurídica, entra em conflito de poder com o indivíduo moderno (político). Logo, o biopoder também é subvertido, e esta subversão causa espanto, ojeriza e sensibiliza repulsa para alguns. Portanto, dentro das relações assimétricas, a alienação opera em consonância com a força e o poder. Adultos alienados e alienantes orientam e determinam percursos para algumas crianças e jovens.

Esta **governamentalidade** que exacerba o domínio das relações estratégicas faz com que o poder seja exercido com aquilo que ele é composto materialmente que é potência – *dunamis*, e a dominação - *dominus*. Este poder que a criança e o adolescente têm opera de que forma quando as relações de poder sociais afirmam para estes sujeitos que quem é respeitado é o adulto? Mas, quem é o adulto? É a mulher? O que é ser mulher? Como operam estes sujeitos e suas identidades? Estes questionamentos são mais que necessários neste texto, pois, as possibilidades discursivas, caminham com trajetos diversos.

Provavelmente, estas famílias com todas suas feridas econômicas e elementos culturais, como salienta Geertz (1997) tem em seus “dramas sociais” a naturalização e banalização do corpo vulnerável, sendo este também uma mercadoria em meio as subsistências. De antemão, espero que nesta construção discursiva aqui em curso, possamos falar de inúmeros espectros, sendo esta afirmativa mais um dos elementos sobre o que já é considerado como cruel e ilegal.

Nestas observâncias, esta população está circundada pela **extrema pobreza**. Destaco que, as periferias brasileiras, em especial, as que estão em grandes cidades, refletem o processo histórico de constituição espacial baseado nas relações ainda da casa grande e da senzala, reconhecendo que, a periferia foi e é um espaço

cercado de limites onde o que prevalece são ausências, seja de questões materiais, mas, também de afetos e direitos.

Com isso, Jessé de Souza (2017) nos expõe que sob a ótica elitista e liberal de sociabilidade e sistema em que sobrevivemos, é necessário que exista classes muito bem estratificadas e definidas, condicionando a invenção e permanência de **sub-humanos** e **sub-classes**. Este movimento que expressa as posições de domínio e a defesa da existência de privilégios historicamente afunilados para uma elite europeizada de sangue latino, exporta também uma hierarquia moral em meio ao caos da pobreza social, que, colocando em interfaces Jessé de Souza (2017) e Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2006), podemos extrapolar estas relações do econômico para o cultural e social, sendo o capital muito mais complexo em suas veredas.

Souza (2017) também explica que esta movimentação histórica nos países colonizados, estabeleceu uma hierarquia moral sem precedentes, potencializando os inúmeros mecanismos de opressão e convocando toda a esfera privada de vida burguesa como valor e espelho social coletivo. Em um fragmento de sua obra “ A Elite do Atraso”, o autor exemplifica que:

As consequências política e social dessas tiranias privadas quando se transmitem da esfera da família e da atividade sexual para a esfera pública das relações políticas e sociais, tornam-se evidentes na dialética de mandonismo e autoritarismo de um lado, mais precisamente no lado das elites, e no abandono e no desprezo das massas por outro. Dialética essa que iria, mais tarde, assumir formas múltiplas e mais concretas nas oposições entre doutores e analfabetos, grupos e classes mais europeizados e as massas ameríndia e africana, e assim por diante. (SOUZA, 2017, p. 35).

Em diálogo com este excerto, o autor coloca algumas ideias-força e categorias que se retroalimentam, como atividade-sexual, mandonismo, dialética e público/privado. Podemos assim, de acordo com as contradições em que vivemos, associar que os papéis sociais que porventura reivindicamos ou nos deparamos como caminhos únicos, são dissidências de todo este processo de silenciamento e de marginalização, como já exposto na segunda seção desta dissertação.

A pobreza também é um “carma arquitetado” para que etapas e progressões sociais em caráter mais efetivo, ainda sob a ótica capitalista, sejam mais freadas ou

avacalhadas, e isso desvela-se nos processos de escolarização, uma vez que, como observamos no quadro acima, em que, estas questões que envolvem a sobrevivência e dignidade humana, são obstáculos que se acumulam criando uma parede exclusões. Isso só exhibe o quanto que, a Pedagogia e a Escola necessitam exercitar estas aproximações e romper com os limítrofes, ou, aproximar-se das margens instituídas pelas mesmas.

4.2.2 Sobre filhos e maternidade

Continuando os questionamentos sobre os filhos e o processo e maternização e gestação da criança, as protagonistas respondem sobre as seguintes questões: quantos filhos vocês têm e com que idade tiveram o primeiro filho.

“Tenho 1. Sexo feminino, 5 anos”. Tive aos 16. *Dandara*

“1. 6 anos, faz hoje. É hoje dia 6”. Tive aos 13. *Aqualtune*

“L. tem 27 anos, V. tem 24, S. tem 21 e T.tem 18. E., 17 e L. N. fez 16 agora. A minha primeira filha ela foi gerada de um estupro aos 13 anos”. *Marcelina*

“O S. eu tive com 15 e a V. com 19”. Silivana

“O E. eu tive com 18, o S. com 21”. Acotirene

As formas que os enunciados se apresentam são diferentes de acordo com as memórias e trajetórias de vida. Assim como Butler (2015) problematiza sobre os problemas de gênero e as subversões que as identidades femininas caminham, os marcadores corporais do mundo viril e do domínio também ganham novas expressões. Um corpo violado, violentado e dilacerado não pode ser esquecido, e, não basta apenas dizer a concretude um número ou idade, mas, dizer que algo aconteceu, algo que marcou e acompanha até os dias de hoje o seu ser mulher.

Com isso, Foucault (1972) ao provocar as complexidades do mundo cruel que estamos, compartilha conosco em “*The Archaeology of Knowledge and the Discourse on Language*” a necessidade de entendermos o engendramento da ordem discursiva, e que o jeito, é, construir uma estrutura inversa das relações sociais. Portanto, o conhecimento e o discurso têm uma história. Esta trajetória é unida por uma lógica de relações de poder e de quem sabe mais ou menos (pode/não pode; fraco/forte; macho/fêmea).

Ao apresentar o quadro acima com as duas perguntas disparadoras para a promoção do discurso, nos deparamos que as corporeidades do discurso sempre caminham entre polifonias e diálogos com outros discursos. Quando percebemos que há uma discrepância em termos de quantidade de filhos das duas primeiras para a terceira, regido pela verdade histórica, associaria em um primeiro momento a duas questões: a primeira apoiado na ideia de que Marcelina, por ser campestre e interiorana, teria mais chances de engravidar, diferente das outras duas. O segundo pressuposto pré-julgador seria o fator idade e era, em que uma nasce na década de 1970 e as demais na década de 1990.

Mas, como os próprios caminhos que este trabalho apresentou e apresentará, os fios condutores para esta diferenciação advêm de propostas, desejos e violências. Então, quando se é perguntado sobre os filhos e quem são, há uma normativa discursiva entre as três, porém, ao perguntar “*Com que idade teve seu primeiro filho?*” as respostas de todas vieram com a cabeça curvada. Enquanto Dandara e Aquilino respondem em números, Marcelina responde em fatos e números. Ou seja, no percurso deste discurso teve um acontecimento: um estupro.

No que se refere a estas idades e fatos, o que ocorrem no **silêncio** e continua silenciado (lembrando que para Foucault, o silêncio é forjado por ditos e interditos, logo, ele fala) tem proporções que podem ser identificadas em nível nacional também. Souto (et al, 2017) em uma discussão quantitativa e sociológica, identifica que meninas de até treze anos de idade somaram em escala nacional o número de 31.611 casos de gravidez, sendo que 12.444 só na região nordeste, logo, a região com o maior índice de crianças e adolescentes grávidas do país – 39,4%.

Souto (et al, 2017), ainda expõe que grande parte dos casos advêm de situações de estupro, e que, quando chegam nos espaços de atendimento básico de saúde, chegam na extrema dilacerabilidade corporal e mental. Os autores ainda afirmam que:

A análise por raça/cor, também reforçou a condição de desigualdade social, em que crianças e adolescentes negras estão mais susceptíveis à violência sexual. Como é de se esperar, pela pouca idade, a maioria das meninas que tiveram filhos eram solteiras. Entretanto, o elevado número de união estável e casamento podem ser explicados, em parte, pela tentativa de ascensão social e de busca pela independência do seio familiar, substituindo os laços com

os pais, pela dependência afetiva ou financeira do casal 18, porém muitas vezes essa expectativa não é correspondida. (SOUTO, et al, 2017, p. 2914)

Em meio a estas análises comparativas socializadas pelos já referenciados autores, há uma necessidade de identificação de como as maternidades se tornam maternidades. Por exemplo, raça/cor reforça as condições sociais, ou, relações abusivas entre adultos e crianças e a permissividade da família por entender que a “independência financeira” não se faz só, e principalmente para a mulher, esta não pode esperar por que se elimina um gasto que nunca precisou ter tido.

Ainda sobre o estupro e a violência contra a mulher, como afirma os coletivos feministas que assinam o material denominado Tesoura para Todas (2013), uma agressão ocorre quando me sinto agredida. Uma agressão não pode ser considerada somente por quem agride e quem é agredido, mas, que a violência se potencializa com os discursos que estão na circunferência do ocorrido. Este enunciado apresentado por Marcelina é um convite a outro diálogo com Mbembe (2011) e seus escritos sobre necropolítica.

Provocando este enunciado com as reflexões do autor, posso expressar que, nos suplícios que são escondidos, como é o estupro, há um contra discursofalocrático sobre o direito de matar, de invadir, de violar. Ou seja, o sistema machista não funciona apenas, mas, está também em estado de emergência, ou, está sempre buscando novos mecanismos de prazer, poder e domínio, e isso opera em toda a sociedade. Marcelina, em outro momento da entrevista, adentra mais sobre o caso.

A minha família, a minha mãe quando a minha patroa descobriu, aí ela me levou pra Campestre pra conversar com a minha mãe, e a minha mãe me rejeitou, disse que eu fiz por que eu quis, por que eu tinha 13 anos não é como uma criança de hoje, não move uma televisão, não estudava, aí minha mãe me rejeitou. Eu sofri muito, aí minha patroa me abraçou, me apoiou, e, lá eu tive minha filha, criei minha filha até 1 ano e 6 meses, depois minha patroa precisou sair e ir pra outro estado, e daí eu fui pra casa da minha mãe, mas assim que eu entre na casa de minha mãe numa sexta-feira à noite eu nunca tinha me separado da minha filha até ali, e minha mãe disse logo, você vai trabalhar pra criar sua filha, e me botou pro Recife. Eu fui embora pro Recife trabalhar lá e toda quinzena o meu patrão tinha um engenho arrendado, aí ele vinha e trazia o dinheiro pra minha filha. Toda quinzena e assim foi a minha vida. (Você viveu quantos anos em Recife?) Em Recife eu passei de 7 a 8 anos, agora em uma

casa só eu passei 6 anos. (Entrevista realizada com Marcelina no dia 6 de setembro de 2017).

O direito de matar se capilariza com o direito de exposição e castigo que se dá ao outro pelo que se faz. Neste caso, o corpo feminino foi culpabilizado pelo ato, e, além disso, rejeitado pela instância de proximidade maior e tutela, que era a família. Este terror ou ritual de violência popular, associando com o que Mbembe (2011) ao parafrasear Foucault, provoca-nos a pensar que o corpo feminino também é perpassado por uma política do terror, que pode ser manuseado e ferido, mas que também, se quiser sobreviver, tem que modelar-se às orientações masculinizantes.

Além disso, Audre Lorde (1984) ao evidenciar que não existe hierarquia de opressão, nos desestabiliza a repensar sobre os isolamentos de determinadas opressões em caixotes imaginários. A autora feminista pode nos ajudar a visualizar que ao longo deste período todo, em meios aos enunciados de Marcelina, o patrão e a patroa surgem como sujeitos que a apoiam na possibilidade de acesso médico e também financeiro. Porém, de que opressão estamos falando quando um casal burguês e ruralista admite uma criança de treze anos de idade enquanto cuidadora do lar e das crianças do casal? Qual a postura adulta que fica visível para Marcelina frente a uma família que a entrega por confiança e necessidade financeira, e uma patronal que deseja uma criança que custa barato? As pedofilizações ganham nuances diversas neste caso, que, por acontecimentos no percurso adultizado de Marcelina, levaram-na a este flagelo.

4.3 (Des)ordem do discurso: sentimentos e pedagogias na órbita da verdade

Em todo caso, uma coisa aos meus deve ser sublinhada: a análise do discurso, assim entendida, não desvenda a universalidade de um sentido; ela mostra à luz do dia o jogo da rarefação imposta, com um poder fundamental de afirmação e não generosidade contínua do sentido, e não monarquia do significante. (FOUCAULT, 1971, p. 70)

Em "A Ordem do Discurso", Michel Foucault (1971) ao tratar sobre AD, nos demonstra o princípio regulador desta ação. Para ele, quatro elementos são necessários, em suas percepções, para contribuir em uma análise do discurso que esteja para além do julgamento prévio e dos regimes de verdade, que são: a noção de acontecimentos, a ideia de série, uma regularidade e a condição de possibilidade.

Repensando em um materialismo incorporal, pois, segundo o autor, estamos falando de causalidades e questões materiais, que no percurso e não nas origens, se esbarram e confrontam-se. Ou seja, os **acontecimentos** para Foucault (1971) não é nem substância, nem acidente, mas, na teia de relações de poder caminham para determinadas ações que acontecem. Um acontecimento nunca pode ser considerado isolado no campo discursivo.

4.3.1 Sobre o relacionamento que gerou o primeiro filho

“Eu conheci ele através do meu sobrinho, aliás, através do meu primo, aí a gente tava brincando e eu também né, brincando com os menino lá, aí a gente se conheceu. Mas, é, eu assim, eu e ele tá há uns 11, 12 anos, mas assim casado mesmo, juntos, só tá há 9.”
Dandara

(Respiração ofegante) “Conheci ele na rua, perto de casa. O pai dele era meu vizinho.” Aqualtune

“O pai da *Lua*. Eu trabalhava numa casa de família, fui colocada lá pra trabalhar lá aos 9 anos de idade, e, dos 9 anos quando eu completei 13 anos, eu morava ali na Usina Roçadinho eu e meu patrão e tinha um caseiro. (A usina fica em campestre?) Não, em São Miguel dos Campos, ele era o caseiro da casa, cuidava do jardim. Ele tinha na época 46 anos, e como meu patrão as vezes saía pra levar os meninos na escola, na cidade de São Miguel, e eu ficava sozinha. Então chegou um dia que ele abusou de mim. Ele me ameaçou, disse que se eu contasse pra minha patroa ele faria o mesmo com a filha da minha patroa de 5 anos, e por medo eu fiquei calada, e ele sempre abusava de mim até eu engravidar.”
Marcelina

“O pai do Samuel? Tinha 23 (idade do marido). Não lembro não. A gente foi namorando, namorando e depois se casou”. Silivana

“O pai do E., assim, eu conheci ele quando minha vó ia pra igreja (risos), aí, eu ia pra igreja, só que quando eu chegava lá, e começa aquela entrada, eu saía e ia andar pra o parque namorar, como adolescente normal. Só que daí a gente namorava escondido, eu e o pai do E., o E.D. Aí a minha vó começou falar, dizendo que, assim, ela dizia que eu era prostituta, que andava mais o cara e não levava nem o cara pra casa, aí eu dizia a ela, não foi isso, aí eu começava a chorar. Eu tinha 12 anos pra 13 anos, e ela ficava dizendo essas coisas, aí eu disse "não foi isso", aí um dia ela botou ele pra dormir mais eu na casa dela, só que daí eu já era moça, tinha peito e tudo. Aí uma vez ela falando um monte de coisa, aí a gente pegou e ficou junto. Aí ele disse "não é pra dizer pra sua vó não", aí eu "oxe, por que eu não dizer?" Aí quando foi

no outro dia eu fui e falei, aí ela foi e obrigou a gente morar junto. E a gente viveu junto uns 3 meses só, daí a gente foi e se separou, pq ele bebia demais, aí a gente se separou. Aí passei 3 anos separada dele, depois de 3 anos, a gente voltou de novo, aí a gente foi morar em uma casinha que a gente alugou, aí daí, com 4 meses que a gente tava junto, eu engravidei do E., a gente morava na casa da minha mãe. Aí eu engravidei do E., a gente alugou uma casa e depois foi morar junto. (Você engravidou aos 17 e teve aos 18? É. E S. (outro filho), quando eu me separei dele, vim morar aqui na Brejal com a minha tia, e conheci meu marido e a gente foi morar junto. Com 3 meses que a gente tava morando junto, aí eu engravidei.” Acotirene

Dandara conheceu seu atual companheiro e pai de sua filha ainda quando era criança, ela com 11 (onze) anos e ele com 15 (quinze). No enunciado da mesma, quando ela afirma que “aí a gente tava brincando e eu também brincando com os meninos lá, aí a gente se conheceu”. O mundo das brincadeiras que são mundos de possibilidades e verdade marcam as infâncias principalmente por um dos seus pilares ser a fantasia, o desejo e a possibilidade.

Entretanto, como ela afirma “assim casado mesmo, juntos, há 9 anos” o relacionamento ganha uma legitimidade. Ora, o núcleo monogâmico, a existência ou criação de um lar e a aproximação entre famílias constituem o rito da oficialização do relacionamento, também. Ao questionar Dandara sobre o que sua família, em especial mãe e pai acharam sobre, e os seus posicionamentos, a mesma responde que *“ah, a minha mãe foi normal, mas a minha tia me botou pra fora de casa. E meu vô, assim, ele ficava falando, só que ele ainda aceitava, mas a minha avó também não. E o meu pai foi pra São Paulo (...) só ficou calado.”* Portanto, sobre Dandara havia várias tutelas, ou ausência destas, uma vez que, ainda que com a naturalização da mãe sobre este relacionamento, a mãe ainda a queria por perto, mas, o ocorrido da expulsão de casa se deu a partir da investida da tia.

Neste momento do diálogo, questiono sobre o que levou a pensar na gravidez de início. Dandara enuncia o seguinte: *“Sei lá, começo de relacionamento, e, ele disse, ele acha que não é, só que ele disse que, queria uma prova de amor, aí, essa prova foi eu me entregar a ele. Aí eu me entreguei até hoje.”* Observemos que, o homem para afirmar os seus territórios de masculinidade viril e respeitosa de acordo

com a sociedade que vivemos, precisa de elementos e provas daqueles com quem se relaciona. Acinte, o enunciado “essa prova foi eu me entregar a ele” sinaliza que o verbo em questão é **entregar**. Entregar é sinônimo de pôr em poder sobre outro (concessão, doar, ceder, vender), de devolver (repor, restituir), de confiar (por a guarda) e de rendição (sujeitar-se, submeter-se, desistir). A entrega do corpo como prova de dominação do “amor romântico” pode ganhar elementos contratuais. Assim como Lorde (1984) chama-nos atenção, que a opressão e controle social presentes no cotidiano, desemborcam no sexo com uma forte representatividade em detrimento do *falo*.

Já **Aqualtune** conheceu o seu ex-namorado e pai do seu primeiro e único filho na vizinhança, mas, também nos grupos de amigos. Ao falar sobre este relacionamento, Aqualtune que foi uma pessoa de poucas palavras, porém, de muitas expressões corporais, além da respiração ofegante, sorria muito quando questionado sobre o fato. Quando perguntei sobre o posicionamento da família sobre o relacionamento, ela expôs que *“ficaram assustados no começo, mas depois se acostumaram.”*

Ela com 13 (treze) anos e ele com 16 (dezesesseis). Após a “aprovação da família” já perto de completar quatorze anos, Aqualtune expõe sobre a gravidez o fato de que *“aconteceu”*. Não se tinha planejamento. Aconteceu. Porém, logo após o nascimento do filho, ocorreu a separação do casal, o que gerou também entre as famílias que eram vizinhas, desconfortos e conflitos que duram até hoje, principalmente acerca da responsabilidade sobre a criança, que, em grande parte da semana fica sob os cuidados da matriarca da família (mãe de Aqualtune) e sob a responsabilidade da mãe, que estuda e faz parte de grupos de dança.

No que se refere aos enunciados expostos por **Marcelina**, a violência sofrida por ela na infância através dos inúmeros estupros sofridos ao longo da estadia em seu ambiente de trabalho, convida a mesma e expor e socializar mais sobre o ocorrido. Neste momento, gostaria de destacar que, no momento da entrevista à Marcelina, ela levou uma amiga sua, “irmã” da igreja pentecostal a qual frequenta. Mesmo falando que seria mais interessante uma entrevista individual, ela pediu que sua “irmã” estivesse presente.

Ao socializar para além do estupro, a condição em que se encontrava, Marcelina pode também utilizar seu discurso como desabafo, compartilhamento e fortalecimento de si e do outro, que foi o que me desestabilizou no momento da entrevista, mas, que meu silêncio e corpo recapitulava tantas outras histórias sobre vidas dilaceradas pela violência e abuso sexual.

O fragmento *“Ele me ameaçou, disse que se eu contasse pra minha patroa ele faria o mesmo com a filha da minha patroa de 5 anos, e por medo eu fiquei calada, e ele sempre abusava de mim até eu engravidar.”* nos evidencia que o discurso tem poder, força e *dominus* (dominação). O fato dele ameaçar e se impor para com Marcelina, demonstra uma demarcação discursiva e anunciação do que poderia surgir como retaliação, caso ela falasse. Com isso, o suplício pedofilizante tomaria outros rumos, neste caso, ele dilaceraria a criança filha dos patrões.

Com isso, como Foucault (2009) ao refletir sobre o discurso, o verbo e a ação, o mesmo compreende que, constituindo uma teoria do verbo, este verbo tem que antes de tudo **ser**. Para ser ele tem que **afirmar** ou afirmar-se. Portanto, os discursos podem tracejar afirmativas que evidenciam ações, e por isso, as palavras e seus signos tem poder. A heterodinação se expande fisicamente, discursivamente e politicamente juntas.

Com **Marcelina**, podemos observar que sob as tiranias e falsos moralismos impregnados nas periferias brasileiras pelo avanço das igrejas neopentecostais, é sabido que, estas tomaram um corpo nestes espaços, em que, assumem-se enquanto os grandes espaços coletivos de socialização, e principalmente de propagação da ideologia da prosperidade.

Ainda assim, há um investimento muito forte na iniciação das crianças e adolescentes por parte da família nestes ambientes, principalmente pela acreditação de que, é justamente nestes espaços em que os filhos poderão traçar outros rumos, para além do que está posto socialmente. Assim, o ópio cristão do grande mercado evangélico, torna-se o melhor caminho para evitar o contato direto com a drogatização, tráfico ou “desvio moral”.

Ratificando um dos termos utilizados no parágrafo acima, este falso moralismo alimentado pela família de Marcelina, a coloca literalmente nos deleites

do que é previsto na moral cristã: a entrega do corpo feminino de forma oficial pela família, só que ocorrendo o “matrimônio”. Para que a moral da família seja “respeitada”, é preferível que a vida e cuidado com a neta, neste caso, seja escanteado, dando lugar ao que se entende por certo e verdade. Portanto, o fato de Marcelina está em um relacionamento “afetivo-sexual” com um adulto de 23 anos, sendo que ela tinha 13, evidencia que o principal problema era o transtorno moral passado pela avó no espaço da igreja e da comunidade envolvida.

Ainda assim, quando há a afirmação e criação das possibilidades de entrega da neta para o “futuro esposo”, o que acontece com Marcelina não é diferente do que ocorreu com Silivana, por exemplo. Ambas famílias, só solicitaram que, além de terem noção real de com quem havia envolvimento, que a partir deste, as duas morassem juntas de seus companheiros, pois, neste momento, nesta “nova etapa”, inclui-se a necessidade de um lar e afastamento de “problemas futuros”.

Nestes percursos, os corpos infanto-juvenis são reconhecidos e demarcados mais uma vez como corpos adultizados, reproduzindo a história de uma inocência inexistente, em que, os enunciados acima podem convidar à uma reflexão histórica sobre.

4.3.2 Sobre ser mãe

“É dar carinho sim, o não também necessário, é, cuidar, e proteger ela.” Dandara

“Ser mãe... ser mãe. Ser mãe é tudo.” Aqualtune

“Ser mãe é uma coisa muito importante, sabe. No primeiro momento que eu soube que tava grávida, e não era esperado, por que nenhuma menina estuprada espera uma gravidez.” Marcelina

“É tudo”. Silivana

“Assim, eu tô aprendendo o que é ser mãe com os meus filhos, por que minha avó me abandonou eu tinha 2 anos, minha mãe foi embora, eu fiquei com meu pai e fui criada com madrasta, e você sabe que ser criada com madrasta não é muito fácil, é apanhar todo dia. Eu tô aprendendo o que é ser mãe com eles, então ser mãe eu acho que é ter muita paciência, meu Deus. Tem que ter paciência, tem que prestar atenção no que faz, no que fala, no que pensa, primeiro, antes de pensar na gente tem que pensar nele, (parte inaudível) olhe, no que diz que você tratar meu filho mal, eu vou embora. Por que primeiro de tudo é ele, depois é eu. Então ser mãe eu acho que é pensar primeiro neles, depois na gente”. Acotirene

O que se é, o que se sente, o que se pensa, o que se entende, o que se desentende. Nas tramas dos discursos destas mulheres são compartilhados inúmeros sentimentos também, que, podem articular afirmações identitárias e também reconhecimentos de si e do outro. O sentimento de ser mãe, ou, o que este termo significa, será sempre constituído por uma subjetivação do que mãe é e faz na sociedade. Porém, ser mãe já vem transpassado por verbos que caminham desde o cuidar, proteger, importar, amar e quiçá, universalizar.

Quando Aqualtunee Silivanadizem que “*ser mãe é ser tudo*” e você em uma contra-pergunta diz “*tudo o quê?*”, Aqualtune ainda afirma “*tudo*”, este universo total pode também carregar uma responsabilidade total, um cuidado total, uma proteção total, mas, principalmente nos conduzir à tarefa única de que mulher/mãe é responsável por algo e que ao não ser e atingir determinados verbos, é culpada ou incapaz.

Bárbara Araújo (2016) ao escrever sobre a cultura do parir e do partejar¹⁸ nos estudos do meio urbano, evidencia que este corpo profano e sagrado que é corpo feminino, principalmente em processo de gravidez, encorpa-se a outras formas de reconhecimento social e função também. Para a autora “no setor popular, as mulheres também desempenham papéis centrais, que variam desde as matriarcas sábias das aldeias às curandeiras espirituais” (Araújo, 2016, p. 29).

Logo, este corpo que ganha significações do que é ser mãe, é adornado por signos no processo da gravidez que constituem maternidades. A maternidade, por sua vez, é história e processo que vincula um antes, um durante (gestação) e um pós (vivência enquanto ser mãe). Portanto, ser mãe é antes de tudo uma categoria social e representativa. A performance materna toma *corpus* não só durante a gravidez, mas, ela marca fases, faixas etárias sem limítrofes e a constituição da responsabilidade sobre algo (e conseqüentemente quem tem responsabilidade, pode assim ser autônomo).

¹⁸ Parir é ação corporal de força em que a gestante faz para a saída do feto. Partejar é o auxílio e suporte dado no momento do parir, seja por uma equipe de saúde profissional ou mais ampla, como as doulas, a família ou qualquer ente disposto no acompanhamento deste processo.

Dandara ao dizer que ser mãe é *“É dar carinho sim, o não também necessário, é, cuidar, e proteger ela.”* Estes processos de negação, de carinho, cuidado e proteção podem ser associados ao contexto de criação e tutela. A criação e tutela estão alicerçadas também no ideário de educação familiar, uma vez que, cabe ao pai e a mãe conduzir esta criança como um ser sociável. Ainda assim, a universalidade e lógica do cuidar despojam sobre os ombros das mulheres.

Segundo Martins et al (2014) é necessário a gente discutir e rever muitas correlações sobre **parentalidade** e cuidado na sociedade contemporânea que vivemos, e estas discussões parentais tornam-se urgente, pois, as configurações de famílias em sua pluralidade se expressam para além de uma lógica monogâmica e heterossexual. Porém, nesta divisão sexual, ou, especialmente utilizando os enunciados das protagonistas e seus verbos em evidência, podemos convocar os seguintes autores para exhibir que:

Assumindo cuidados no masculino ou feminino traduz a ideia de que ser pai ou ser mãe reproduz maneiras de agir, fazer e pensar associadas ao ser homem ou ser mulher, como partes interligadas e quase que indistintas da experiência de cada progenitor. As mães assumem-se como principais cuidadoras dos filhos e sentem satisfação ao fazê-lo e ao receber ajuda dos maridos, e os homens desempenham um papel secundário, como que de apoio à mãe, a que associam funções de ajuda, assistência, zelo e provisão material. Para a mulher, assumir-se como prestador principal de cuidados abarca a esfera do entregar-se ao processo de aprendizagem que entende ser a maternidade, para poder ser uma mãe competente, que ama, cuida e está sempre presente (...) (MARTINS, et al, 2014, p.125).

Como os autores evidenciam, a ideia de processo de aprendizagem é correlata com o que se entende por maternidade, e isso por sua vez, na perspectiva do **assumir** estes cuidados, ainda sob uma lógica binária e sexista, a parentalidade e sua divisão sexual demarca a quem serve e quais as atribuições para determinado ser.

Acotirene enuncia que ser mãe é a vivência e cotidiano com os filhos. É assim, um processo, um fazer-se mãe, e assim é que se aprende. Rememorando o tempo difícil e a generalização de que, quem é criado com madrasta sofre, a mesma ressalta que a principal característica no “se fazer” mãe é ter **paciência**. No

momento da entrevista, eis que já apresenta-se um insight, de que, os processos de ausências da mãe da mesma, convidou figuras do entorno para assumir este papel social, em especial, sua tia, avó e madrasta, que na maioria da vezes, a paciência não foi vivenciada para com ela. Em outro momento da entrevista, Acotirene relembra alguns fatos do interesse pela maternidade:

Ah, por que eu queria muito um filho, eu era louca. Não eu vou ficar velha e não vou ter um filho, por que minha irmã foi mãe com 13 anos, a minha tia foi mãe cedo também, todo mundo foi mãe cedo, então, todas as minhas colegas tinham filho, aí eu fiquei com aquilo na minha cabeça, eu quero ter um filho, eu quero ter um filho, e não interessa com quem vai ser. (risos) Parecendo aquelas pessoas, sei lá, sem noção das coisas, aí foi quando eu falei com o pai dele, ah, eu quero ter um filho, aí vamos ver, aí a gente foi e ... (risos) (Entrevista realizada à Acotirene, Fevereiro de 2018).

Ao reencontrar este enunciado de Acotirene, observamos que a sua expressão feminina enquanto mãe não está só, muito pelo contrário, tem várias parceiras. Quando visualizamos que a maternidade está presente na família e no círculo de amigas da entrevistada desde as juventudes de todas estas mulheres, observamos que, ser semelhante é ser reconhecido enquanto integrante do grupo, no caso, ter um filho. As responsabilidades familiares, neste momento, fogem e escampam pela estrutura cultural que interpassam por estas mulheres.

Neste sentido, Mauricio Rojas (2016) provoca acerca destas realidades maternas em juventudes e tenras idades, quando o que se deseja dentro do aparato moral-legal e do espaço real que têm, rompem-se em suas lógicas. Para isso, o autor salienta:

El embarazo a tempranaedad se entiende como no deseable, desde el punto de vista de las normas que se pretenden legitimar hoy en día y que sugieren un tipo de dispositivo de vigilancia, de comportamiento y de educación que pone de manifiesto la importancia de mantener prescripciones estables según las etapas que atraviesa el niño y el adolescente. La tensión, por ejemplo, alrededor del nivel de protección y de autonomía otorgable a un adolescente es una clara tensión también entre el mensaje estructurado de las instituciones, incluyendo la familia, y las prácticas culturales transmitidas generacionalmente. (ROJAS, 2016, p. 145-146)¹⁹.

¹⁹ A gravidez em idade jovem se entende como não desejável, desde o ponto de vista das normas que se pretendem legitimar hoje em dia e que sugerem um tipo de dispositivo de vigilância, de comportamento e de educação que põe enquanto manifesto a importância de manter prescrições estáveis seguindo as etapas que atravessam a criança e o adolescente. A tensão, por exemplo, ao

Portanto, ser mãe é uma categoria de expressão política, que se redefine com estas histórias, que questiona o patriarcalismo, que reproduz um essencialismo no que se refere à docilidade e carinho resguardados à mulher (ou não) e conseqüentemente as relações de poder que estão expressas neste processo.

4.3.3 Sobre ser mulher

“Me cuidar, gostar de mim, primeiramente.” *Dandara*

“O que é ser mulher?” *Aqaltune*

“Ser mulher... eu aprendi muito cedo na vida o que é ser mulher. Ser responsável, ser mãe, por que aos 14 anos quando minha filha nasceu eu aprendi ali a ser mãe, ser mulher, tudo junto, e assim, aquela responsabilidade de mulher adulta, madura que eu nunca tive essa experiência. E aí eu fui crescendo com a primeira experiência, e depois a segunda e daí por diante. E, ser guerreira.” *Marcelina*

“(Risos) Ah, nem sei explicar”. Silivana

“Como assim? Não sei, tipo assim, eu não sei. Não por que assim, eu não gosto, eu só vivo em casa, assim, tipo, meu marido não gosta muito de sair comigo, não sei por que, mas, ele não gosta, que nem eu tava falando pra ele, não adianta viver com uma pessoa que você não gosta, por que eu sou mais velha que ele 4 anos, aí eu pergunto, você não gosta de sair comigo? As vezes eu chamo ele pra ir pra outra rua, ele diz que não vai, então, ultimamente pra mim ser mulher é complicado”. Acotirene

Ao convidar Judith Butler (2015) para este diálogo com os enunciados do quadro acima, utilizo esta provocação da autora como contributo aquilo que já está desvelado nos discursos das entrevistadas. O **reconhecer, afirmar e sentir-se mulher é substancialmente diferente para cada uma delas**. Assim como a autora enfatiza, ainda que nas borras e núcleos sociais estejamos em binarismos, o que é feminino não pode tomar uma especificidade, pelo simples fato de isso ser impossível. O que ocorre são institucionalizações, docilizações e padrões imbuídos ao que pretende ser demarcado sobre masculino e feminino, mas que, a nossa

redor do nível de proteção e de autonomia outorgável a um adolescente é uma clara tensão também entre a mensagem estruturada das instituições, incluindo a família, e as práticas culturais transmitidas pelas gerações. (Tradução realizada pelo autor).

proposição é de que os nossos processos identitários superam o que é ainda socializado e instituído sob um “olhar autorizado”. Assim, a autora afirma que:

Existe uma região do “especificamente feminino”, diferenciada do masculino como tal e reconhecível em sua diferença por uma universalidade indistinta e conseqüentemente presumida das “mulheres”? A noção binária de masculino/feminino constitui não só a estrutura exclusiva em que essa especificidade pode ser reconhecida, mas de todo modo a “especificidade” do feminino é mais uma vez totalmente descontextualizada, analítica e politicamente separada da constituição de classe, raça, etnia e outros eixos de relações de poder, os quais tanto constituem a “identidade” como tornam equívoca a noção singular de identidade (BUTLER, 2015, p. 22).

Ainda neste articulação entre os discursos e as provocações da autora, Dandara ao afirmar que **ser mulher** é *“Me cuidar, gostar de mim, primeiramente.”* podemos contrastar com o cuidado de si que Foucault (1988) tece proposições. Neste sentido, o reconhecer a si mesmo, seu lugar no mundo e os territórios em movimento, a autoestima e a não subserviência compõem o percurso de Dandara. Ao chegar à casa da sogra com o companheiro, ela enfrentou diversos embates e adversidades com o novo “núcleo familiar”, bem como, no processo de construção de seu barraco, no fundo do quintal da sogra estando a um passo da beira lagunar. Além disso, antes de ocupar o espaço de trabalho atual (auxiliar de sala), a sua cunhada que vende batatinha frita, a colocava para realizar o serviço todos os dias, pagando a quantia três a cinco reais por dia trabalhado.

Quando chegou à instituição (Erê) no ano de 2015, percebíamos que a mesma sempre vinha acompanhada de algum primo ou prima do seu companheiro. Em um determinado momento, questionamos quem eram aquelas pessoas e por que nunca a víamos só com a filha. Foi quando a mesma compartilhou que eles serviam de *“segurança e cães de guarda”* dela, em que o companheiro e a sogra enviavam. Atualmente, após três anos de convívio e engajamento na instituição como auxiliar de sala, percebemos também os novos fortalecimentos e posturas da mesma frente a algumas questões. Possivelmente, este enunciado reflita um pouco sobre o ser mulher que ela constituiu e se reconhece atualmente, além dos empoderamentos e acolhimentos neste percurso.

Aquiltuneno instante da entrevista olha para mim, e contra-pergunta “o que é ser mulher?” Este foi um enunciado inicial, que, de antemão me provocou no sentido

de que, como reconhecer ou afirmar o que é ser mulher? Isso é necessário? Bem, com esta resposta que flui uma argumentação e reflexão sem fim, Aqualtune me desmonta no sentido da lógica científica exata. Porém, na continuação e polifonia dos nossos discursos, eu lanço novamente a pergunta para ela. Neste segundo momento, a mesma expõe que *“Eu só me senti mulher mesmo depois que tive o Raio de Sol, antes eu não me sentia não.”*

Vejamos que, neste segundo momento polifônico e argumentativo, Aqualtune traz uma justificativa para o que estava sendo questionado. No campo da AD em que me apoio, há sistemas de recobrimento do discurso, que, podem exercitar descrições críticas e genealogia de análises, o que em um diálogo (disputa comunicativa) se pode visualizar o controle do discurso.

Além disso, mais uma vez o verbo **entregar** pode nos ajudar a dialogar com este discurso, uma vez que, o advento da maternidade potencializou que aquele corpo infantil com treze anos de idade, corporifica-se outro significado social para a comunidade, pois ela ao sentir-se mulher agora, suas afirmações e responsabilidades sociais também mudam, para o seu querer ou não.

Entretanto, Marcelina ao expor o turbilhão de elementos que a constituíram enquanto mulher em um período muito curto evidencia que aprendeu o que é ser mulher também muito cedo, especialmente com a gravidez não planejada e resultada do estupro já mencionado. Porém, Marcelina associa também duas outras palavras: experiência e crescimento. Afirmo que em um crescimento há processo e tempo, e na experiência uma ação, um desejo, uma vontade e uma *téchne*. Foucault (2009) contribui que:

O homem é um modo de ser tal que nele se funda esta dimensão sempre aberta, jamais delimitada de uma vez por todas, mas indefinidamente percorrida, que vai, de uma parte dele mesmo que ele não reflete num cogito, ao ato de pensamento pelo qual a capta; e que, inversamente, vai desta pura captação ao atravancamento empírico, à ascensão desordenada dos conteúdos, ao desvio das experiências que escapam a si mesmas, a todo o horizonte silencioso do que se dá na extensão movediça do não-pensamento. Porque é duplo empírico-transcendental, o homem é também o lugar do desconhecimento — deste desconhecimento que expõe sempre seu pensamento a ser transbordado por seu ser próprio e que lhe permite, ao mesmo tempo, se interpelar a partir do que lhe escapa. (p.345)

Se da mesma forma ele fala dos acontecimentos, neste momento ele é muito sagaz ao abordar os lugares do desconhecido e principalmente do desconhecimento humano. Esta busca está posta em uma dimensão sempre aberta, ou seja, transpassada e que transpassa algo, outro e além. Esta busca, esta luta, esta sobrevivência, esta resistência. Quando Marcelina utiliza o termo que ser mulher também é ser **guerreira**, Marcelina ainda traz como contributo os seus sentimentos enquanto mulher guerreira e suas lutas referente à maternidade e filhos.

Há alguns tempos atrás dentro de mim eu achava que era uma derrotada, fracassada, mas, graças as minhas amigas que conversam muito comigo, aquela frase, aquele pensamento de derrota, de fracassada saiu de dentro de mim. Sou uma guerreira, batalhadora. Sabe, e eu tenho um grande objetivo que era ver meus filhos todos felizes, pena que só optam pelo lado errado. No momento mesmo eu to com um filho internado por causa de droga. (Entrevista realizada com Marcelina no dia 6 de setembro de 2017).

Quando na esfera familiar, social e subjetiva os filhos passam a ser extensão parental para o resto da vida, percebemos que o “ser guerreira” que Marcelina fala é de ser forte para enfrentar alguns problemas nos quais os filhos estão inseridos. A luta por si e pelos outros (filhos), os sentimentos de tristeza pelos investimentos e não alcance e a felicidade deles em composição com a utopia da felicidade plena da mesma, nos apresenta um cenário em que a luta materna é por si pelas suas crias também, de acordo com o enunciado em evidência.

4.3.4 Sobre família, relações e crianças

“Bem. Tem com todos. ”

“Minha relação de carinho? Assim, eu acho normal como todas mães. Eu digo sim na hora do sim e não na hora do não. E eu batia nela. Muito, assim, quando ela fazia uma coisa eu batia e agora não, nem toco. Nem sei por que ela tá mais danada. ”Dandara

“Ótima. Não tem agora por que eles moram muito longe. Pernambuco. Eles moram longe. ”

“Normal. (risos). Normal. ”Aqualtune

“Da minha família em geral? Olha só, eu não tenho muita, muita convivência com meus familiares no geral, por que aqui em Maceió só mora uma irmã. ”

“Pra falar a verdade a você que é uma entrevista e eu não posso mentir, a minha relação com os meus filhos foi ótima até os treze anos, de lá pra cá não é como meu filho achasse que o mundo era dele, que ele sabia o que era o mundo. Tipo aquilo, não quer conselho. Mas, até os treze anos a gente tinha uma boa relação. Tipo de mãe e pai, por que praticamente eu criei ele sozinho. Era bom, mas, depois não. Depois eles acha que os conselhos que a gente dá é por que não quer ver ele com certos tipo de amizade, e aí começam a fazer coisas erradas. ” Marcelina

“Da minha família? É tudo bem”. Silivana

“A minha família com meus filhos são um amor., graças a Deus. Não, a minha mãe mora em SP e meu pai em SP. Só quem mora aqui é a minha avó, mas só que é meio distante, por que ela é muito ignorante, então da minha vó eu só meios distante dela. Assim, a única que veio aqui ver meus filho, foi minha tia e minha irmã, e, é muito bom, eu gosto, elas trata meus filhos bem”. Acotirene

Bem, estes sentimentos e situações que ocorrem no processo de maternidade são compartilhados principalmente com aquele grupo social ao qual denominamos família. Porém, as famílias são tracejadas por novas trilhas sempre que um ente novo está por vir, desde aceita-lo, ou não. Entretanto, a importância de perguntar sobre o envolvimento e relação das famílias com os filhos das entrevistadas possibilitam para mim, enquanto pesquisador, perceber como as mulheres lidam com as crianças em seus espaços coletivos mais próximos, e as vezes, em uma extrema solidão parental, na qual, o homem não aborta, mas, assinala seu abandono paternal e conseqüentemente, reforça de quem serve o mundo do cuidado e para quem é o mundo da “liberdade” sem filhos (desapego).

Das três, duas criaram e criam seus filhos sem dependência financeira ou afetiva com os homens progenitores. Já Dandara continua com o mesmo companheiro desde que o conhece há exatamente doze anos, este, o pai de sua filha. Porém, nos três enunciados acima sobre a relação da família com as crianças, todas apresentam aspectos positivos no trato e relacionamento com as crianças, sem ter problemas maiores ou embates atuais sobre os filhos destas.

Esta mulher e mãe neste contexto familiar com seus filhos apresentam outras estéticas, discursos e preceitos de como lidar com os filhos no cotidiano. Dandara, já inicia com outro questionamento: “*minha relação de carinho?*”. Bem, o contra-discurso em jogo aqui parte de que uma relação, em princípio com os filhos, é uma relação de carinho, de afeto. Até o fato de expor a punição (castigo) para com as crianças e sua nova postura em frente a isso, pode contribuir numa reflexão sobre a necessidade de realizar estas analogias.

Para isso, Foucault (2009) ao exibir as 4 (quatro) similitudes entre as palavras e as coisas, coloca o quanto que em nossos discursos a gente pole, estrutura, omite e publiciza algumas palavras. Primeiro com a *convenientia* que se dá através de semelhanças e articulada ao espaço na forma de aproximação gradativa, lidando assim na relação inicial das coisas e o mundo. Ou seja, filho + relação é igual a carinho? Bem, em uma segunda similitude, o *aemulatio* é aquilo que percorre o silêncio e que está aberto para a possibilidade. Quando Aqualtune diz apenas a palavra “*normal*” referente a sua relação com os filhos, pode existir uma audiência querendo mais informações sobre, porém, este silêncio compõem o discurso de Aqualtune, e portanto, é verdade e tem poder.

Em uma terceira similitude, que é a *analogia*, através desta todas as figuras do mundo podem se aproximar, perpassando assim para além das palavras, mas, pelos símbolos e suas simbologias. A partir do enunciado de Marcelina, ela estabelece uma analogia que une o conselho materno com o caminhar do filho pelo “caminho certo”, portanto, um discurso que depende do outro.

Portanto, numa proposta hermenêutica, conjunturando assim elementos e técnicas que permitem fazer falar os signos e descobrir seus sentidos, podemos evidenciar a quarta similitude: a *simpatias*. Esta derradeira similitude provoca aproximação dos mais distantes e o deslocamento de qualidades. Vejamos que, “eu batia, hoje não toco mais um dedo nela”, “é uma entrevista e eu não posso mentir” e os risos que intercalam silêncios durante as falas, podem nos ajudar a perceber que a constituição dos processos identitários e das relações humanas, indicam que “nenhum caminho é determinado, nenhuma distância é suposta, nenhum encadeamento é prescrito” (Foucault, 2009, p.39).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto pesquisador cis, gay e branco, trilhar estes percursos enquanto profissional e militante provocou desconfortos necessários para outros exercícios no repensar as sociabilidades humanas. A cada dia mais e mais, percebo que, as relações estruturais são tão frágeis e ao mesmo tempo tão duras com todos nós, que suas amarras devem ser frequentemente desatadas e cortadas. Observe-se que a mudança, inclusive de opção pela pesquisa, adveio de um processo de provocação para algo que estava tão desvelado e nada oculto.

Pensar e observar maternidades não é uma tarefa fácil, e sim, curiosa e perigosa. Os inúmeros sentidos que o "vir a ser" mãe tem, na periferia, nos provocam a perceber que a maioria das histórias inclui ciclos históricos de reconhecimento do ser feminino (neste caso, ser mulher é ser mãe) e que mais uma vez se acentua os diversos capilares que o corpo masculinizado em virilidade tem sobre o corpo feminilizado e docilizado. Além disso, a materna-idade aqui provocada, sugere um questionamento de reconhecer que, antecipar a sexualização infanto-juvenil é algo que é naturalizado, o que exhibe a acumulação de domínio masculina no que se refere a libido feminina ou corpos infantes, portanto, um processo de pedofilização e efebofilização tenro e preocupante para nós que lidamos na defesa dos direitos do ser criança e ser adolescente. Ainda assim, este processo que é cultural, nos convida a mais um desafio, o que nos convoca a exercer mais debates, acúmulos e aproximações de tais realidades expostas aqui.

Com isso, nestas novas teias que envolvem o cuidar e o reconhecer, outros tipos de afetos são presenciados e reconhecidos, como a particularização das novas relações parentais juvenis, o aceleramento dos matrimônios infanto-juvenis com apoio da família, os cuidados mais compartilhados da tutela da criança para com uma família que envolve, além dos laços consanguíneos, a própria comunidade. Portanto, destaco que neste século, em especial, podemos presenciar outro ciclo de reivindicações corporais do que é ser mãe e mulher, o que afeta em novas

estruturas sociais e culturais, que, podem ter arranjos diferentes de classe, raça e etnicidade, mas que, no campo do gênero, podem entrelaçar-se em alguns aspectos, especialmente o da adultização do corpo juvenil feminino.

Destaco ainda, que este trabalho reconhece o discurso como um espelho, em que, nos esbarros linguísticos e de confronto dos enunciados, quem o faz enquanto pesquisador, assume outras estéticas e posturas com o que se encontra, observando que no real, todas as memórias compartilhadas compõem a sociedade na qual todos fazemos parte, mas, que essencialmente na periferia, a marginalidade destes sujeitos é arquitetada pelos de cima, e isso inclui a Pedagogia.

Desta maneira, posso afirmar uma coisa em disputa permanente dentro de todas estas relações: o ser mulher é questionar-se e reinventar-se o tempo todo, assim como todos os seres em suas diferenças, porém, nos alicerces binários e falocêntricos, suas essências só são vistas como tal, quando, por sua vez, são encontrados mecanismos visíveis e que envolvem o material e familiar, sendo a maternização uma característica contemporâneo deste reconhecimento enquanto ser social.

Assim, manifesto aqui enquanto educador, que, a convocatória aos estudos e exercícios interseccionais exclamam a urgências das relações de poder e suas esferas que estão interconectas e que se retroalimentam. Mulheres, negritudes, branquitudes, masculinidades, feminilidades, pobreza culturais, sociais e econômicas, estão aqui pinceladas em um território que tem currículo marginal e corpos que importam.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. Marcas de Gênero na Escola: sexualidade, violência e discriminação – representações de alunos e professores. In: SILVEIRA, Marua Lúcia da.; GODINHO, Tatau (orgs.). Várias autoras. **Educar para a Igualdade: Gênero e Educação Escolar**. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher. Secretaria Municipal de Educação, 2004.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **We should all be feminists**. Vintage Original Ebook, July, 2014. Disponível em: http://www.joycerain.com/uploads/2/3/2/0/23207256/we_should_all_be_feminists_kin_chimamanda_ngozi_adichie.pdf

AGAMBEM, Giorgio. **Estado de Exceção**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2004.

ALBUQUERQUE, José Augusto Guilhon. **Michel Foucault e a teoria do poder**. Tempo Social, Ver. Sociol, USP. São Paulo, 1995. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/85209/88048> Acesso em Setembro de 2018.

ANZALDUA, Gloria. **Borderlands/La Frontera: The new mestiza**. 4th edition. San Francisco: Aunt Lute Books, 2012.

APPLE, Michael. **Educação e Poder**. Ed. Artes Médicas, Porto Alegre, 1989.

ARAÚJO, Bárbara Régia de Oliveira. **Dimensões culturais na busca pelo parto natural humanizado**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Trad. Dora Flaksman. 2. Ed. [reimpr.] Rio de Janeiro, LTC, 2012.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Editora Vozes, Petrópolis, 2012.

AMORIM, Luciano H.S.; LIMA, Rosiane. **Arteando entre as águas: um encontro com a cultura popular**. Relatório de Estágio Supervisionado em Educação Infantil. UFAL, Maceió, 2013.

BENSUSAN, Hilan. **Observações sobre a libido colonizada: tentando pensar ao largo do patriarcado**. Estudos Feministas, Florianópolis, 12(1): 360, janeiro-abril/2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v12n1/21695.pdf>

BORDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Los herederos: los estudiantes y la cultura**. Buenos Aires. Ed. Siglo, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum – BNCC. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Censo 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/al/maceio/panorama> Acesso em Setembro de 2017.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero** – feminismo e subversão da identidade. Coleção Sujeito e História, Ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2015.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRENSHAW, Kimberle. **A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero**. Revista Estudos Feministas, nº1, 2002. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Pedagogia filosófica: cercanias de um diálogo**. Paulinas, São Paulo, 2007.

DAVIS, Angela. **Mulher, Raça e Classe**. Plataforma Livre, Portugal, 2013.

ELIAS, Norbert. **A Civilização dos Pais**. Sociedade e Estado, vol.27, n. 3, p.469-493, 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/se/v27n3/03.pdf>.

_____. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro, Zahar, 2000.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Editora Civilização Brasileira, 1968, Rio de Janeiro.

FERRER Y GUARDÍA, Francisco. **La escuela moderna**. Fondation Besnard, Madrid, 2010. Disponível em:

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a Análise do Discurso em Educação**. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 197 – 223, 2001.

FOUCAULT, Michel. **The Archeology of Knowledge and the Discourse on Language**. New York, Edition by Pantheon Books, 1972.

_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Martins Fontes, São Paulo, 2009.

_____. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

- _____. **Microfísica do Poder**. Edições Graal, Rio de Janeiro, 1979.
- _____. **A Ordem do Discurso**. L'Ordre du discours, Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970, Éditions Gallimard, Paris, 1971.
- _____. **Vigiar e Punir**. Editora Vozes, Petrópolis, 2002.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro. Ed. LTC, 1989.
- _____. **O saber local: novos ensaios sobre antropologia interpretativa**. Petrópolis, Vozes, 1997.
- GIROUX, Henry. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos Estudos Culturais em educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2012.
- GOLDMAN, Emma. **O indivíduo na sociedade**. Edições CNT, Compostella, 2010.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomás Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. , 1. reimp. – Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- HOGAN, Deirdre. **Feminismo, classe e anarquismo**. Faísca Publicações Libertárias, 2009.
- hooks, bell. **Mulheres negras: moldando a teoria feminista**. Revista Brasileira de Ciência Política, nº16. Brasília, janeiro - abril de 2015. Disponível em : <http://dx.doi.org/10.1590/0103-335220151608>
- LEE, Nick. **Childhood and society**. Growing up in age of uncertainty. Philadelphia, Open University Press, 2010.
- LORDE, Audre. **Sister outsider**. Freedom, CA: The Crossing Press, 1984.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, Rio de Janeiro : Vozes, 2011.
- LOURO, Guacira Lopes. **Heteronormatividade e homofobia**. I Simpósio Sexualidade e Educação Sexual. 2005.
- MARTINS, Cristiana Araújo. (et al) **Tornar-se pai e mãe: um papel socialmente construído**. Revista de Enfermagem Referência. Série IV - n.º 2 - mai./jun. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12707/RIII1394> Acesso em setembro de 2017.
- MBEMBE, Achille. **Necropolítica seguido de Sobre el gobierno privado indirecto**. Traducción y edición de Elisabeth Falomis Archambault . Editorial Melusina, España, 2011.

NARVAZ, M.G.; NARDI, H.C.; MORALES, B. **Nas tramas do discurso: a abordagem discursiva de Michel Pêcheux e de Michel Foucault.** Revista Psicologia Política, vol. 6, n. 12, 2006.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Brasil tem maior número de casamentos infantis da América Latina e o 4º mais alto do mundo.** Disponível em: <https://nacoesunidas.org/brasil-tem-maior-numero-de-casamentos-infantis-da-america-latina-e-o-4o-mais-alto-do-mundo/> Acesso em setembro de 2017.

PAIVA, Yolanda. **Pedagogia Freinet: seus princípios e práticas.** In: ELIAS, Marisa Del Scioppo. **Pedagogia Freinet: Teoria e Prática.** São Paulo: Papyrus, 1996. p. 9- 20.

RAGO, Margareth; BIAJOLI, Maria Clara Pivato. **Mujeres Libres da Espanha: documentos da Revolução Espanhola.** Editora Achiamé. São Paulo, 2007.

ROJAS, Mauricio. **El papel de la familia em la normalización de embarazo a temprana edad.** ISSN 1692-5858 Vol. 14 No. 01. Enero / Junio de 2016 • P. 139 – 150. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/encu/v14n1/v14n1a09.pdf>

ROSE, Nikolas. **Como se deve fazer a história do eu.** Educação & Realidade. Jan/Jul, 2001.

SAFFIOTI, Heleieth. **Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero.** Cadernos Pagu, São Paulo, 2001.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Culturas negadas e silenciadas no currículo.** In: SILVA, T.T. da (Org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em Educação.** Editora Vozes, Rio de Janeiro, 1995.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** In: **Educação e Realidade.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre, 1991. ISSN 0100-3143

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade – Uma Introdução às Teorias do Currículo.** Belo Horizonte, Brasil; Autêntica. 2005, 2º Ed., 156 páginas.

SILVA, T.T. da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença : a perspectiva dos Estudos Culturais.** Editora Vozes, Petrópolis, 2009.

SOUTO, Rayone Moreira Costa Veloso. (et al) **Estupro e gravidez de meninas de até 13 anos no Brasil: características e implicações na saúde gestacional, parto e nascimento.** Ciência & Saúde Coletiva, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v22n9/1413-8123-csc-22-09-2909.pdf> Acesso em setembro de 2017.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar.** Belo Horizonte, Editora UFMG, 2010.

STEARNS. Peter N. **A infância**. Tradução: Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2006.

STIVAL, Monica Loyola. **Governo e poder em Foucault**. Trans/Form/Ação, v.39, n. 4. Marília, 2016.

TESOURAS PARA TODAS. **Textos sobre violência machista nos movimentos sociais**. Editora Subta. Edição Espanhola, 2009. Edição Brasileira, 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/Makson/Downloads/tesouras%20para%20todas%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/Makson/Downloads/tesouras%20para%20todas%20(6).pdf)
Acesso em setembro de 2017.

ANEXOS

ANEXO 1

Universidade Federal de Alagoas – UFAL Centro de Educação – CEDU Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE Mestrado em Educação
<i>ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL SEMI-ESTRUTURADA</i>
<p>A seguinte entrevista é componente de uma pesquisa denominada “Crianças Mães: trajetórias de classe, gênero e pedagogias de um currículo marginal na periferia de Maceió - AL”²⁰ organizada pelo Mestrando em Educação Brasileira Luciano Henrique da Silva Amorim sob a orientação da Profa. Dra. Roseane Maria de Amorim. (Utilizaremos gravador de áudio para as entrevistas, sendo este utilizado com a devida permissão da entrevistada).</p>
1. Nome
2. Data de Nascimento
3. Sexo
4. Local de Nascimento
5. Local onde habita atualmente (cidade/bairro/modelo de habitação)
6. Quantas pessoas vivem com você? Quem são?
7. Estado Civil:
8. Qual a renda mensal da casa?
9. Você trabalha? Onde exerce atividade laboral? Qual atividade?
10. Quantos filhos você tem? Quem são (sexo/idade) ?
11. Qual a idade que você teve seus filhos?
12. Se estiver confortável em falar, conte um pouco da história do relacionamento que gerou seus filhos (nome do parceiro-pai/ como o conheceu/ posicionamento da família sobre a relação/ fatos que levaram a esta gravidez) 13. Você queria ser mãe?

²⁰ Título inicial da pesquisa e que foi lapidado durante o processo de representações e reconhecimentos que entraram (ou já estavam) no cenário real da pesquisa.

14. O que é ser mãe?
15. O que é ser mulher? Como você se sente enquanto mulher?
16. Como é a relação da sua família com seu(s) filho(s)?
17. Fale um pouco do(s) seu(s) filho(s) e sua relação com eles.

- **Acréscimos- Cor (Raça) e Escolaridade. Estes acréscimos foram incorporados após a banca de qualificação e também foram pautados em momentos de polifonia durante as entrevistas.**