

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
NÚCLEO INTERDISCIPLINAR PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL  
MESTRADO PROFISSIONAL EM TECNOLOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL

**Elena Yoshie José Veríssimo**

MÃES À OBRA E OS MUROS DA UNIVERSIDADE: HISTÓRIAS E REFLEXÕES SOBRE  
EDUCAÇÃO POPULAR E ENSINO NA ENGENHARIA

Rio de Janeiro

2024

Elena Yoshie José Veríssimo

MÃES À OBRA E OS MUROS DA UNIVERSIDADE: HISTÓRIAS E REFLEXÕES SOBRE  
EDUCAÇÃO POPULAR E ENSINO NA ENGENHARIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
Tecnologia para o Desenvolvimento Social, PPGTDS, do  
Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social,  
NIDES, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como  
requisito parcial à obtenção de título de Mestre em  
Tecnologia para o Desenvolvimento Social.

Orientador: Celso Alexandre Souza de Alvear

Rio de Janeiro

2024

## CIP - Catalogação na Publicação

V39m Veríssimo, Elena Yoshie José Mães à Obra e os  
muros da universidade: histórias e reflexões sobre  
educação popular e ensino na engenharia / Elena  
Yoshie José Veríssimo. -- Rio de Janeiro, 2024.  
233 f.

Orientador: Alvear Celso Alexandre Souza de.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do  
Rio de Janeiro, Núcleo Interdisciplinar para o  
Desenvolvimento Social, Programa de Pós-Graduação em  
Tecnologia para o Desenvolvimento Social, 2024.

1. Ensino em Engenharia. 2. Educação Popular. 3.  
Avaliação de Ensino. 4. Experiência Comunitária. 5.  
Escola Politécnica (Poli/UFRJ). I. Celso Alexandre  
Souza de, Alvear, orient. II. Título.

ELENA YOSHIE JOSÉ VERÍSSIMO

**MÃES À OBRA E OS MUROS DA UNIVERSIDADE: HISTÓRIAS E REFLEXÕES SOBRE  
EDUCAÇÃO POPULAR E ENSINO EM ENGENHARIA**

Dissertação de Mestrado Profissional submetida ao Programa de Pós-graduação em Tecnologia para o Desenvolvimento Social, Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social – NIDES, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Tecnologia para o Desenvolvimento Social.

Aprovada por:

---

Prof. Dr. Celso Alexandre Souza de Alvear (orientador) – UFRJ

---

Profa. Dra. Fernanda Santos Araujo – UFRJ

---

Profa. Dra. Sandra Rufino Santos – UFRN

---

Profa. Dra. Ana Paula de Abreu Costa de Moura – UFRJ

---

Prof. Dr. João Porto Albuquerque – UNICAMP

Rio de Janeiro

2021

Dedico este trabalho às mães da favela,  
mas especialmente a uma que me criou, Tiana.  
Talvez esta dissertação nunca teria sido feita sem ela.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família: minha mãe, meu pai, meus avós e meu companheiro Diego. Obrigada por apoiarem e incentivarem a minha vida acadêmica e a minha necessidade de estar sempre estudando.

Agradeço aos meus amigos, que tiveram paciência e curiosidade sobre meu trabalho.

Agradeço às pessoas que fizeram parte daquele grupo de estudos sobre ensino, lá em 2015. Aninha, Gabs, Bárbara, Matheus e Diego (novamente), saibam que aqueles encontros foram o ponto alto da minha passagem pela universidade.

Agradeço a todas as mulheres do curso Mães à Obra e suas crias, mas, em especial, Rose, Cris (e a filhota Isabela), Alessandra e Adriana. Sem seus depoimentos, minha dissertação não teria sido metade do que foi. Além disso, agradeço a oportunidade de me deixarem fazer parte do curso e, de alguma maneira, das suas vidas. Aprendi muito com todas vocês.

Agradeço ao meu orientador, Celso, que me ajudou, de forma leve e tranquila, a passar por esta fase do mestrado. Também agradeço o acolhimento, interesse e confiança no meu trabalho. Esse tipo de apoio foi muito importante ao longo dos anos para produzir algo que sei que pode ser considerado fora dos padrões.

Agradeço ao meu amigo e mestre Fernando Severo (também chamado carinhosamente por mim de Fefê), que sempre acreditou em mim. Não é exagero dizer que não sei o que seria da minha vida sem você. Agradeço ao universo por fazer com que nos encontrássemos e pudéssemos trabalhar juntos porque, *cá entre nós, quando eu converso com você sobre educação libertadora parece que eu tô fazendo exatamente o que eu tenho que fazer nessa vida, sabia?*

*“Eu não queria fazer aquilo, mas Tyler me explicou tudo, falando sobre não querer morrer sem cicatrizes, de estar cansado de ver apenas os profissionais lutando e de querer saber mais sobre si mesmo.*

*E sobre autodestruição.*

*Naquela época a minha vida parecia completa demais, e talvez tenhamos que quebrar tudo para construir algo melhor em nós mesmos.”*

*Narrador em O Clube da Luta, de Chuck Palahniuk*

## RESUMO

VERÍSSIMO, Elena Yoshie José. **Mães à Obra e os muros da Universidade: histórias e reflexões sobre educação popular e ensino na engenharia.** Dissertação (Mestrado Profissional em Tecnologia para o Desenvolvimento Social) – Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2024.

Durante nove meses do ano de 2022, num espaço cedido pelo Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) no Morro do Preventório, localizado na cidade de Niterói, era possível encontrar um grupo de mulheres às terças-feiras aprendendo a construir casas. O projeto, chamado Mães à Obra, tinha como objetivo formar mães da comunidade para trabalharem na construção civil — fosse em suas próprias reformas ou na de terceiros. Assessoradas pelo projeto de extensão Urbelatam, as professoras Adriana e Rose, também moradoras do Preventório, ministraram o curso, que cultivou encontros comunitários semanais, recheados de práticas da Educação Popular. À espreita, lá me encontrava, como observadora e conselheira, a fim de garantir suporte às professoras que nunca haviam dado aula antes. Aos poucos, o curso me despertou interesse quando percebi que Mães à Obra continha, na sua fórmula, elementos que faltavam à experiência nas salas de aula do Centro de Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde me graduei engenheira. Assim, o projeto se tornou um dos elementos centrais da minha dissertação. Ele oferece práticas de aprendizagem que, por hipótese do presente trabalho, acolhem as ausências sentidas pelos estudantes de engenharia durante sua passagem pela universidade. Elas são evidenciadas pela pesquisa que realizei durante o ano de 2015, quando ainda era Diretora de Ensino do Centro Acadêmico de Engenharia da UFRJ (CAEng). Dentre as faltas que os estudantes relataram, como a ausência de experiências de engenharia na prática, avaliações condizentes com a matéria dada em sala de aula, a escuta do corpo docente e preocupação com o ensino dos alunos, Mães à Obra se mostrou uma experiência valiosa para os problemas encontrados no ensino superior. Através da metodologia de sistematização de experiências de Oscar Jara Holliday, o objetivo deste trabalho é entender o que um curso comunitário e popular pode ensinar à universidade, em especial, às escolas de engenharia. A partir de diálogos com autores que discutem o tema, como Paulo Freire e bell hooks, reflito sobre os aprendizados em sala de aula e é nas encruzilhadas que aponto as potencialidades da pesquisa. A construção do *empodimento* de suas estudantes, o cuidado e o senso

comunitário, e o convite à vulnerabilidade das professoras são alguns dos elementos que se destacam como importantes para a construção de uma sala de aula pujante.

**Palavras-Chave:** Ensino em Engenharia; Educação Popular; Avaliação de Ensino; Escola Politécnica (Poli/UFRJ).

## ABSTRACT

VERÍSSIMO, Elena Yoshie José. **Mothers at Work and the walls of the University: stories and reflections on popular education and engineering teaching.** Master Thesis (Professional Masters degree in Technology for Social Development) – Interdisciplinary Nucleus for Social Development – NIDES, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2024.

During nine months of 2022, in a space provided by the Social Assistance Reference Center (CRAS) in Morro do Preventório, located in the city of Niterói, it was possible to find a group of women on Tuesdays learning how to build houses. The project, called *Mães à Obra* (Mothers at Work), aimed to train mothers from the community to work in construction — whether in their own renovations or in those of third parties. Advised by the Urbelatam extension project, teachers Adriana and Rose, also residents of Preventório, taught the course, which held weekly community meetings, filled with Popular Education practices. On the lookout, I was there, as an observer and advisor, in order to guarantee support to teachers who had never taught before. Little by little, the course aroused my interest when I realized that *Mães à Obra* contained, in its formula, elements that were missing from the experience in the classrooms of the Technology Center of the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ), where I graduated as an engineer. Thus, the project became one of the central elements of my dissertation. It offers learning practices that, as per the hypothesis of this work, accommodate the absences felt by engineering students during their time at university. They are evidenced by the research I carried out during 2015, when I was still Director of Teaching at the Academic Center for Engineering at UFRJ (CAEng). Among the shortcomings that students reported, such as the lack of practical engineering experiences, assessments consistent with the material given in the classroom, listening to the teaching staff and concern about student teaching, *Mães à Obra* proved to be a valuable experience to the problems encountered in higher education. Through Oscar Jara Holliday's experience systematization methodology, the objective of this work is to understand what a community and popular course can teach universities, especially engineering schools. Based on dialogues with authors who discuss the topic, such as Paulo Freire and bell hooks, I reflect on the learning in the classroom and it is at the crossroads that I point out the potential of this research. Building empowerment among students, care and a sense of community, and inviting teachers to be vulnerable are some of the elements that stand out as important for building a thriving classroom.

**Keywords:** Engineering Education; Popular Education; Teaching Assessment; Community Experience; Polytechnic School (Poli/UFRJ).

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Ano de ingresso dos estudantes na universidade.....	50
Figura 2 — Aula inaugural no Espaço da Sete, no dia 8 de março de 2022.....	71
Figura 3 — Registro da aula inaugural em frente ao mural de Dona Graça e Dona Sônia, onde hoje se localiza o BCP.....	72
Figura 4 — Explicações de Rose na aula do dia 22/03/2022. ....	75
Figura 5 — Adriana (à esquerda), alunas e o filho de uma delas (centro), mostrando suas produções de parede 3D. ....	76
Figura 6 — Conversa com Isabela e Heloísa, duas filhas das alunas do curso. ....	77
Figura 7 — Aplicação de texturas na parede. ....	77
Figura 8 — Aplicação de estêncil. ....	78
Figura 9 — Recuperação de móvel.....	78
Figura 10 — Aula para feitura de cimento e chapisco.....	79
Figura 11 — Preparação da massa para emboço. ....	80
Figura 12 — Aula prática na casa de uma das aulas.....	80
Figura 13 — Aula sobre como manusear ferramentas.....	81
Figura 14 – Esquema da dinâmica “Que bom, que pena, que tal”.....	82
Figura 15 – Resultado da dinâmica “Que bom, que pena, que tal”. ....	83
Figura 16 – Imagem postada pela página Spotted UFRJ. ....	120

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perguntas feitas durante a pesquisa online e quantidade de respostas válidas.....	33
Tabela 2 – Carga horária dos cursos de Engenharia da Escola Politécnica (UFRJ).....	53
Tabela 3 – Quantidade de alunos por tipo de bolsa recebida.....	62

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BCP	Banco Comunitário do Preventório
BR	Brasil
BRT	<i>Bus Rapid Transit</i>
CAEng	Centro Acadêmico de Engenharia da UFRJ
CASA	Centro de Acolhimento e Suporte Acadêmico
CEG	Conselho de Ensino e Graduação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COAA	Comissão de Orientação e Acompanhamento Acadêmico
CONSUNI	Conselho Universitário da Universidade Federal do Rio de Janeiro
CPCD	Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento
CPO	Corpo de Professores Orientadores
CR	Coeficiente de Rendimento
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
CRID	Confirmação de Registro de Inscrição em Disciplinas
CT	Centro de Tecnologia
Detro-RJ	Departamento de Transportes Rodoviários do Estado do Rio de Janeiro
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPI	Equipamento de Proteção Individual
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EUA	Estados Unidos da América
FAU	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo
FisExp	Física Experimental
IC	Iniciação Científica
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Instituto de Física
IFES	Instituto Federal de Ensino Superior
IM	Instituto de Matemática
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPUB	Instituto de Psiquiatria da UFRJ
Kbça	Cabeça
MEC	Ministério da Educação e Cultura

MF	Média Final
MP	Média Parcial
NIDES	Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social
P1	Primeira Prova
P2	Segunda Prova
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PF	Prova Final
Poli	Escola Politécnica
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RCS	Requisitos Curriculares Suplementares
SIGA	Sistema Integrado de Gestão Acadêmica
SuperEst	Superintendência-Geral de Políticas Estudantis
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TOC	Transtorno Obsessivo Compulsivo
UdeA	Universidade de Antioquia
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Urbelatam	<i>Understanding Risks and Building Enhanced Capabilities in Latin American Cities</i>
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
1.1.	MÃES À OBRA E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UM CURSO DE EDUCAÇÃO POPULAR .....	20
1.2.	DADOS QUENTES DE UM FORMULÁRIO FRIO SOBRE ENSINO EM ENGENHARIA .....	22
1.3.	OBJETIVOS .....	23
1.3.1.	<i>Objetivo geral</i> .....	23
1.3.2.	<i>Objetivos específicos</i> .....	23
1.4.	JUSTIFICATIVA .....	23
<b>2</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>25</b>
<b>3</b>	<b>FORMAÇÃO NA ENGENHARIA.....</b>	<b>31</b>
3.1.	SÍNTESES E PERCEPÇÕES DE RESPOSTAS .....	35
3.1.1.	<i>Didática</i> .....	35
3.1.2.	<i>Material Bibliográfico</i> .....	51
3.1.3.	<i>Currículo</i> .....	52
3.1.4.	<i>Grade Curricular</i> .....	55
3.1.5.	<i>Autoavaliação</i> .....	56
3.1.6.	<i>Infraestrutura de sala de aula</i> .....	60
3.1.7.	<i>Exterior</i> .....	60
3.1.8.	<i>Assistência estudantil</i> .....	61
<b>4</b>	<b>O CONTRAPONTO DE MÃES À OBRA.....</b>	<b>67</b>
4.1.	DESCRIÇÃO DO CASO .....	67
4.2.	UM CAUSO .....	81
4.3.	SER EDUCADORA NA FAVELA.....	85
4.4.	<i>EMPODIMENTO</i> DE MULHERES .....	92
<b>5</b>	<b>CONFLITOS (OU APRENDIZADOS).....</b>	<b>98</b>
5.1.	DUAS MÃES, DOIS JEITOS DE ENSINAR.....	100
5.2.	SOBRE A EDUCANDA QUE SABIA EDUCAR.....	102
5.3.	ENSINAR EXIGE APRENDER A SER MAIS DOCE .....	107
5.4.	O QUE PODEMOS APRENDER COM PROFESSORES CLÁSSICOS.....	110
<b>6</b>	<b>UM CAPÍTULO POSSÍVEL: ENCRUZILHADAS.....</b>	<b>112</b>

6.1. O QUE É QUE O COMUNITÁRIO TEM? .....	113
6.2. TEORIA E PRÁTICA .....	116
6.3. UM DESABAFO .....	118
6.4. CARO PROFESSOR, .....	121
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>131</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>135</b>
<b>APÊNDICE A – FORMULÁRIO DA PESQUISA FEITA EM 2015 .....</b>	<b>141</b>
<b>APÊNDICE B – ENTREVISTA ADRIANA CORREIA (2023).....</b>	<b>164</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ROSE....</b>	<b>176</b>
<b>APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – CRIS.....</b>	<b>178</b>
<b>APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRO E ESCLARECIDO – ALESSANDRA.....</b>	<b>180</b>
<b>APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ADRIANA .....</b>	<b>182</b>
<b>APÊNDICE G – ENTREVISTA ROSE.....</b>	<b>184</b>
<b>APÊNDICE H – ENTREVISTA CRIS .....</b>	<b>194</b>
<b>APÊNDICE I – ENTREVISTA ALESSANDRA .....</b>	<b>214</b>
<b>APÊNDICE J – ENTREVISTA ADRIANA (2024) .....</b>	<b>224</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Na banca do meu Trabalho de Conclusão de Curso em Engenharia Ambiental (VERÍSSIMO, 2020), ouvi um dos professores dizer que havia gostado muito do meu trabalho, mas que ficou esperando pela análise dos dados “quentes” que eu tinha. Explico: fiz uma monografia recheada de gráficos sobre informações quantitativas a respeito da vida dos estudantes<sup>1</sup> na engenharia da UFRJ e sua relação com o ensino desta faculdade. Nos formulários que elaborei, deixei vários espaços para comentários livres, a fim de que os participantes pudessem dizer qualquer coisa que achassem pertinente. Nunca consegui olhar com atenção e carinho essas respostas porque são dados muito mais difíceis de serem tratados e, portanto, deixei-os de lado durante a confecção do TCC. Por ter um prazo bem mais curto a cumprir, não teria tempo hábil para lê-los ou sequer tirar conclusões a partir deles. Guardei os dados “quentes” para trabalhar apenas com os “frios” — ou os quantitativos.

No mestrado, entrei com uma proposta de fazer mais análises sobre os cursos de engenharia, não tão focadas em pesquisas quantitativas. Elas não seriam do tipo que utilizam formulários, seriam voltadas à literatura e à formulação de uma proposta para o currículo das faculdades de engenharia. Era um tema ambicioso, que até eu mesma tinha minhas dúvidas se era possível realizá-lo. Não vem ao caso, já que percebi, no meio do caminho, o que estava faltando.

Os tais dados quentes.

Ninguém me disse isso e também não disse a ninguém que era isso que me faltava porque simplesmente não consegui enxergar, durante o primeiro ano da pós-graduação, que era o que me incomodava. Por um tempo, nem sequer percebi que algo estava *esquisito*, que não me agradava. Só depois da realização de que eu deveria fazer diferente — mais

---

<sup>1</sup> Utilizo, durante o texto, as palavras “estudante”, “aluno” e sinônimos sempre no masculino por questões de adequação à língua portuguesa. Essa escolha é o que me deixa mais confortável ao escrever, mas deve ser lido como o(a) estudante, o(a) aluno(a), etc. porque se trata da figura de um(a) estudante de forma genérica. O mesmo vale para seus plurais e demais palavras que marquem gênero.

especificamente, resgatar o *calor* de outrora — é que me veio o estalo do que eu deveria fazer de verdade.

Este trabalho, então, se remodelou para satisfazer essa necessidade de trabalhar os dados quentes, de modo a reacender o entusiasmo com o ato de se pesquisar.

Em um determinado momento, percebi que o que me faltava era *escutar* o estudante de engenharia da sua forma mais honesta e, por isso, passei a querer focar na sua *fala*. Por isso, elaborei um novo projeto de pesquisa — igualmente ambicioso, como o primeiro —, mas que, por diversos motivos (em especial, um problema básico de qualquer projeto ousado, que é a falta de tempo e outros recursos), também se modificou até chegar neste aqui.

Embora eu tenha desistido, ao menos no mestrado, de *escutar as histórias dos estudantes*, elas nunca me abandonaram completamente. Apenas descobri que queria contar *outras* histórias. E elas vão ao encontro das mudanças que a minha perspectiva sobre narrativas sofreu ao longo do tempo.

Em 2020, em meio ao isolamento social, resgatei um velho hábito que havia abandonado completamente durante meus oito anos de faculdade: a escrita. Sempre fui apaixonada por ler e escrever ficção, desde muito pequena. Conforme a escola — e, mais tarde, o ensino superior — demandava mais tempo e dedicação, deixei de ler e de escrever qualquer história que fosse. Somente quando o mundo parou devido à pandemia da Covid-19 é que mergulhei novamente no mundo ficcional. Voltei a ler e a escrever por prazer. Na verdade, foi um ótimo refúgio em tempos de *fim do mundo*.

Também durante esse período, entrei em contato com o projeto de extensão Urbelatam (*Understanding Risks and Building Enhanced Capabilities in Latin American Cities*), que, à princípio, tinha um objetivo bem diferente do meu. Tratava sobre o mapeamento para resiliência e para respostas a riscos de desastres na comunidade do Morro do Preventório, em Niterói. Meus conhecimentos sobre engenharia ambiental seriam bastante úteis, mas, ao longo do trabalho, fui notando que muitas outras coisas me conectavam ao projeto e, dentre elas, as tais *histórias*.

Diferente do tipo que eu estava acostumada a ler, as histórias que ouvimos e acolhemos durante o projeto eram reais, verídicas. As histórias pertenciam a moradores da comunidade que estávamos trabalhando. Escutá-las foi importante para elencar demandas do território e

também para estreitar laços com ele. Dali, nasceram abraços, almoços e projetos. Percebi que as histórias não vivem flutuando no tempo e no espaço, sem contexto ou autoria — embora isso fosse bastante óbvio. Em última instância, concluí que ouvir histórias é ouvir pessoas. Assim, *histórias são pessoas*.

Por que essa conclusão é tão importante? Ela corrobora com dois princípios sobre o fazer científico: primeiro, ele não é, em hipótese alguma, neutro; e — este segundo pode ser polêmico — não é impessoal. É verdade que talvez *nem toda* pesquisa científica parta de um lugar pessoal do cientista. Afinal, a pesquisa também é um trabalho e, em muitos casos, não se trabalha com o que se gosta ou o que se tem interesse. No entanto, é bastante plausível pensar na hipótese de que, em muitos casos, o pesquisador é motivado pela sua própria curiosidade e, portanto, por um querer pessoal. Além disso, o fato de ser especificamente *aquela* cientista a realizar *aquela* pesquisa faz dela única em certa medida — e, por isso, também pessoal em algum grau. De qualquer forma, não é meu interesse aqui validar esta hipótese; meu interesse é afirmar que este é o meu caso. Minha pesquisa acadêmica é inteiramente motivada por uma vivência minha, por questões que surgiram durante a minha graduação: ela é sobre mim. E não adianta eu tentar separá-la ou distanciá-la da minha própria trajetória. Quero, inclusive, evidenciar um processo de fusão entre mim e o meu próprio trabalho — não se sabe onde começa um e termina o outro. Quero “pessoalizar” o que faço porque minha pesquisa jamais será neutra e não há problema nenhum nisso.

É neste contexto que resgato a importância das histórias. Elas são “pessoalizadas” (contextualizadas) e são meus dados quentes. Este trabalho, portanto, não é mais do que uma contação de histórias: as minhas, as dos estudantes e as de mães que fazem obra.

### 1.1. MÃES À OBRA E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UM CURSO DE EDUCAÇÃO POPULAR

O projeto Mães à Obra foi idealizado pela Adriana, moradora do Morro do Preventório, que trabalha na construção civil porque sempre quis construir uma casa para ela e seus filhos. Desse desejo, nasceu um sonho: que outras mulheres pudessem fazer o mesmo pelas suas famílias.

A definição de casa que Adriana utiliza é mais próxima do que chamamos de lar — um lugar para abrigar física e emocionalmente um núcleo familiar. Minha interpretação é que Adriana expressa essa definição muito mais voltada para seu lado emocional, que transparece também no seu jeito de ser: acolhedor, amoroso, doce.

O curso me interessou desde que soube do seu escopo. Contudo, confesso que conhecer pessoalmente Adriana me fez percebê-lo com um novo olhar, mais “pessoalizado” — aqui, não só sinônimo de contextualizado, mas também de estar ligado à “pessoa Adriana”. O Mães à Obra é, no final das contas, produto da história de vida da sua idealizadora — coisa que ela mesma não esconde e conta com bastante orgulho.

Através do Urbelatam, nasceu o curso, junto também da parceria da Rose, com quem a Adriana dividiu as aulas. Rose dava mais foco em *ecodesign*<sup>2</sup> e acabamentos, embora estivesse familiarizada com construção civil de modo geral. Nenhuma delas tinha experiência prévia como professoras e o curso foi se mostrando um laboratório interessantíssimo sob o ponto de vista pedagógico e da educação popular.

Acompanhei grande parte das aulas ministradas durante o ano de 2022 e foi no decorrer delas que senti vontade de registrar esse processo, assim como pensar no que um curso de mães que fazem obra pode contribuir para a forma como os professores dão aulas no ensino superior, em especial nos cursos de engenharia.

Minha hipótese é que o Mães à Obra tem o que falta, de modo geral, na universidade: um espaço de acolhimento e escuta de seu corpo discente.

É interessante pensar também que isso pode ser consequência de um curso ministrado por uma mãe e mulher feito para outras mães e mulheres. Afinal, o feminino — aqui usado como um arquétipo — sempre foi concebido socialmente como aquele que cuida, que acolhe, que gera, que nutre.

---

<sup>2</sup>

Segundo o Ministério do Meio Ambiente (2024), *ecodesign* é “todo o processo que contempla os aspectos ambientais onde o objetivo principal é projetar ambientes, desenvolver produtos e executar serviços que de alguma maneira irão reduzir o uso dos recursos não-renováveis ou ainda minimizar o impacto ambiental dos mesmos durante seu ciclo de vida. Isto significa reduzir a geração de resíduo e economizar custos de disposição final. *Ecodesign* é uma ferramenta de competitividade utilizada pelas empresas nas áreas de arquitetura, engenharia e design, tanto no mercado interno quanto externo, atendendo novos modelos de produção e consumo, contribuindo para o desenvolvimento sustentável através da substituição de produtos e processos por outros menos nocivos ao meio ambiente”.

Meu intuito é não somente fazer parte da elaboração deste curso em andamento, como também registrar esse processo e, então, considerando as enormes diferenças entre um curso de ensino superior de engenharia e o Mães à Obra, pensar no que esta experiência pode contribuir para a discussão das dores e angústias de estudantes de engenharia. Em última análise, também quero abrir espaço para aprender com o curso, suas alunas, Adriana e Rose. O que elas podem ensinar à universidade?

## 1.2. DADOS QUENTES DE UM FORMULÁRIO FRIO SOBRE ENSINO EM ENGENHARIA

Em meados de 2015, eu estava cursando meu quarto ano de graduação em engenharia ambiental, ainda longe de me formar, quando juntei um grupo de estudantes e elaboramos, durante alguns meses, um formulário para diagnosticar o ensino na engenharia da UFRJ. Eu era diretora de ensino no Centro Acadêmico de Engenharia da UFRJ (CAEng) e tinha na cabeça que só seria capaz de contestar as barbaridades que vivíamos cotidianamente se pudesse quantificá-las.

Como estudante de engenharia, cercada de outros colegas e dentro do Centro de Tecnologia (CT) de uma das maiores e melhores universidades públicas do país, foi difícil ser convencida da ideia de que, não, não precisava de números para esta tarefa. Em primeiro lugar, porque nem toda pesquisa é feita com estatística — e isso é um ótimo tópico para ser questionado na academia e na produção científica de modo geral. Em segundo, porque é difícil *quantificar* o que se *sente* — *qualificar* talvez seja um verbo mais adequado. Mesmo assim, esta pesquisa foi importante para chegar na exata conclusão de que não eram necessários números, gráficos, *dados frios* para diagnosticar um ensino de excelência, porém adoecedor.

Os dados quentes que quero resgatar da pesquisa de 2015 tem o intuito de ser mote para discussões acerca do que diferenciam os cursos de graduação em engenharia em universidades de prestígio de cursos como o Mães à Obra, feito por mulheres, mães, negras e periféricas.

### 1.3. OBJETIVOS

#### 1.3.1. Objetivo geral

Compreender os desafios e as potências da educação popular e como ela pode trazer aprendizados nos processos de ensino na engenharia.

#### 1.3.2. Objetivos específicos

Registrar o curso Mães à Obra, além de relatar a participação do seu processo de construção, considerando aspectos pedagógicos e de educação popular.

Investigar através do método de sistematização de experiências como se dá o processo de aprendizado/ensino nas atividades do Mães à Obra e pensar a engenharia à luz do que foi observado na experiência.

Analisar os dados qualitativos da pesquisa com estudantes dos cursos de engenharia da UFRJ levantados durante o ano de 2015.

Construir diálogos entre os dados analisados e a experiência do projeto Mães à Obra, com intuito de propor elementos de melhorias no ensino de engenharia da UFRJ.

### 1.4. JUSTIFICATIVA

Este trabalho justifica-se por mais de um motivo. O primeiro e, comumente, o menos explicitado em trabalhos acadêmicos é muito simples: a trajetória de vida daquela que escreve. Esta pesquisa é fruto de uma vivência nas salas de aula, corredores e espaços do Centro de Tecnologia da UFRJ. É fruto de oito anos de estudos, de dúvidas e incertezas. Também é fruto de humilhação — sim, porque ela pode ser força motriz para grandes feitos —, choros e inseguranças. Mas também é fruto de um caminho recheado de amizades, risadas e boas histórias. É fruto, em última instância, do percurso único que me trouxe até aqui.

Ainda na graduação, decidi pesquisar sobre algo que me inquietava. Foram muitas perguntas que me fizeram produzir um trabalho de final de curso voltado para um tema polêmico: ensino de engenharia e seus problemas. Minha intenção era responder questões relativas à falta de motivação dos estudantes, às altas taxas de evasão, aos relatos (tímidos) de doenças psiquiátricas, às humilhações sofridas pelo corpo discente. Embora eu não tenha conseguido chegar ao meu objetivo, tive muito orgulho do material que produzi e dos debates

que levantei. No entanto, por falta de tempo, deixei de lado uma parte importante dos dados gerados pelas minhas pesquisas. Por isso, resgato-os agora, no intuito de dar continuidade a um processo que não se encerrou, além de aprofundar as questões levantadas no TCC.

Ainda que não seja peça central da minha pesquisa no mestrado, esses dados foram essenciais para motivar minha entrada na pós-graduação. Na sequência da minha jornada acadêmica, conheci o Mães à Obra por acaso, pelo projeto de extensão Urbelatam, que tinha como foco o mapeamento de potencialidades e vulnerabilidades de comunidades latino-americanas. Adriana e Rose compunham um time de grande potencialidade dentro do Morro do Preventório, território de atuação do projeto, e logo me interessei pelo processo pedagógico que acontecia ali, na construção de um curso para mães da favela.

Não seria exagero dizer que me apaixonei por um pouco daquilo tudo, deslumbrada com uma experiência diferente e com a oportunidade de participar da elaboração de um curso comunitário e paulofreiriano. Pois ele, Paulo Freire, foi nosso norte (ou sul, incorporando uma de suas próprias problematizações) teórico durante a assessoria às professoras do projeto.

Foi durante o acompanhamento das primeiras aulas que percebi a importância do registro dessa história, que poderia ser eternizada na academia se alguém se propusesse a tal tarefa. Ainda me lembro quando solicitei à Adriana autorização para tornar o projeto parte da minha pesquisa e não é possível descrever o som da sua risada alegre enquanto dava permissão, com muito entusiasmo, ao meu pedido. Este é outro bom motivo para a execução deste trabalho acadêmico.

Por último, as histórias aqui registradas do Mães à Obra e as análises dos dados dos estudantes são material para reflexões que trago sobre educação popular, ensino na engenharia e extensão universitária. Mesmo sendo tema tão importante, o ensino na educação superior ainda é pouco explorado e, por isso, este trabalho se propõe a contribuir não só para o aprofundamento de discussões acerca das metodologias, das problemáticas e dos desafios de se ensinar engenharia, como também de servir como insumo para mudanças efetivas nas escolas de engenharia em todo o país.

## 2 METODOLOGIA

O principal método de pesquisa que será utilizado para investigar as questões levantadas neste trabalho é a sistematização de experiências, compilado por Oscar Jara Holliday.

A sistematização de experiências tem como fundamentação a Concepção Metodológica Dialética. Ela “articula o presente com o *vir a ser*, com *possibilidades*, com *potencialidades*” (HOLLIDAY, 2006, p. 8, grifo original). Nesse sentido, a Concepção Metodológica Dialética conversa com um debate que se fez presente no projeto Urbelatam e que também diz respeito ao projeto Mães à Obra.

Como o foco principal do Urbelatam foi o mapeamento de favelas latino-americanas — e, sabendo de todas as dificuldades que esses territórios enfrentam diante da negligência ou ausência do poder público —, era comum falar sobre o mapeamento das *vulnerabilidades* do Morro do Preventório. No entanto, como forma de subverter a lógica do lugar marginalizado e caracterizado, no senso comum, através das suas *ausências*, a equipe do projeto passou a insistir nas *potencialidades* desse território. Afinal, reconhecendo a comunidade do Preventório como um organismo vivo, com suas características próprias, cultura local e riqueza de pessoas e histórias, é claro que haveria de se encontrar iniciativas potentes. O Mães à Obra é exatamente isso: uma potencialidade do território, que foi abraçada pela equipe do Urbelatam, juntamente com o Banco Comunitário do Preventório — outra iniciativa potente nessa mesma perspectiva. Assim, a Concepção Metodológica Dialética converge não somente para essa visão do projeto, mas também para outras concepções que trago quanto à forma de se pesquisar e fazer ciência.

“A Concepção Metodológica Dialética é uma maneira de **conceber a realidade**, de aproximar-se dela para **conhecê-la** e de atuar sobre ela para **transformá-la**. É, por isso, uma maneira integral de pensar e de viver: uma filosofia” (HOLLIDAY, 2006, p. 46, grifo original). Em resgate a alguns pensamentos já explorados no capítulo introdutório, o objetivo de aproximar-se da realidade para transformá-la vai ao encontro da ideia de se fazer esta pesquisa em primeiro lugar. Esta também é uma das diretrizes da extensão universitária:

A diretriz *Impacto e Transformação Social* reafirma a Extensão Universitária como o mecanismo pelo qual se estabelece a inter-relação da Universidade com os outros setores da sociedade, com vistas a uma atuação transformadora, voltada para os interesses e necessidades da maioria da população, e propiciadora do desenvolvimento

social e regional e de aprimoramento das políticas públicas. A expectativa é de que, com essa diretriz, a Extensão Universitária contribua para o processo de (re)construção da Nação, uma comunidade de destino, ou de (re)construção da *polis*, a comunidade política. Nesse sentido, a diretriz *Impacto e Transformação Social* imprime à Extensão Universitária um caráter essencialmente político (PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2023, grifo original).

Tratando-se de uma dissertação de mestrado do Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social (NIDES/UFRJ), que tem como atuação basilar a extensão universitária, o horizonte transformador, embora ambicioso, está presente não só como consequência da pesquisa e do lugar de onde ela surge, mas também na fundamentação da sua própria metodologia.

Outras importantes marcas da fundamentação no que tange à dialética são o entendimento da realidade como um processo histórico, ou seja, que é contextualizado diante de um período histórico, mas também em termos culturais, sociais, políticos, etc.; o entendimento da realidade histórica-social como uma totalidade, em que as partes separadas e isoladas não fazem sentido se não analisadas diante de uma visão ampla e total; e o entendimento da realidade como uma em permanente movimento, que não é estática e está sempre mudando, em decorrência das contradições dos elementos dessa mesma realidade (HOLLIDAY, 2006).

Quando menciono que *histórias são pessoas* e que estão contextualizadas dentro de um lugar e um tempo, caminho para a mesma visão da Concepção Metodológica Dialética, que elucida que “fenômenos sociais são criações históricas” (HOLLIDAY, 2006, p. 47, grifo original). Assim, “é absurdo tratar os fenômenos sociais como se fossem ‘coisas’, como se fossem fatos estáticos ou imutáveis que podemos estudar ‘de fora’” (HOLLIDAY, 2006, p. 48). Dialoga-se com isso, também, a ideia de que “somos sujeitos e objetos de conhecimento e transformação” (HOLLIDAY, 2006, p. 48) e que minha história, como pesquisadora, também influencia na minha pesquisa e vice-versa. Segundo o autor,

A partir da perspectiva dialética, ao contrário, aproximamo-nos da compreensão dos fenômenos sociais desde o interior de sua dinâmica, como **sujeitos** participantes na construção da história, totalmente implicados de forma ativa em seu processo. Nossa prática particular, como indivíduos ou grupos sociais (com nossas ações, sentimentos e interpretações), faz parte dessa prática social e histórica da humanidade. Somos protagonistas ou vítimas de suas mudanças e movimentos; somos, em última instância, responsáveis por seu devir.

Por isso, não podemos aspirar simplesmente a “descrever” os fenômenos e a “observar” seus comportamentos e sim devemos nos propor a *intuir e compreender suas causas e relações, identificar suas contradições profundas, situar honestamente nossa prática como parte dessas contradições, e chegar a imaginar e a empreender ações tendentes a transformá-la*. “Transformar a realidade”, a partir da perspectiva dialética, significa transformarmos a nós mesmos como pessoas, com nossas idéias [sic], sonhos, vontades e paixões. Somos assim — ao mesmo tempo — sujeitos e objetos de conhecimento e transformação (HOLLIDAY, 2006, p. 49, grifo original).

Essa perspectiva também corrobora com a tese de que a ciência não é neutra ou apolítica. Pelo contrário, a pesquisa científica é recheada de influências, tanto da sociedade como um todo, como por nós mesmos como pesquisadores. Portanto,

[...] a partir de uma perspectiva radicalmente dialética, [...] não é possível separar objetividade de subjetividade. O componente subjetivo joga um papel preponderante na vivência da prática histórica, no esforço por sua compreensão teórica, e na disposição transformadora e criadora. A subjetividade se converte, assim, em um dado objetivo da realidade histórico-social, e, além do mais, constitui o fator ativo, transformador (e recriador) das situações objetivas (HOLLIDAY, 2006, p. 55 e 56).

Finalmente, entende-se, então, de onde vem a sistematização. Ela é

[...] aquela interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionaram entre si e porque o fizeram desse modo (HOLLIDAY, 2006, p. 24).

Holliday (2006) afirma que a sistematização é uma interpretação crítica de uma ou mais experiências, por previamente ter(em) sido ordenada(s) e reconstruída(s). O objetivo da interpretação é desvendar a lógica que há no processo vivido nas experiências, além de elencar fatores que o influenciam e também suas relações. Ademais, a sistematização é responsável por gerar novos conhecimentos e por afastar-nos da experiência vivida para transformá-la em objeto de estudo. Ela ordena aprendizagens e entendimentos confusos ou bagunçados e dá chance para que as interpretações dos fenômenos vividos sejam discutidas, compartilhadas e confrontadas.

A proposta de método pressupõe cinco tempos: o ponto de partida; as perguntas iniciais; recuperação do processo vivido; a reflexão de fundo; e os pontos de chegada. O autor destaca, no entanto, que não é necessário seguir todos os passos, visto que o método de sistematização não é composto de forma rígida como uma receita de bolo.

O primeiro tempo — ponto de partida — diz respeito à participação na experiência. Holliday (2006) afirma que a sistematização não pode ser realizada por alguém que é

completamente estranho à experiência. Ademais, também mostra a importância do seu registro, já que seria impossível analisá-la sem isso e sem a participação daquele que pretende sistematizá-la. Esses são dois pré-requisitos que cumpro, tendo eu mesma participado da experiência, ainda que não tenha acompanhado todas as aulas pessoalmente. Realizei entrevistas com as duas professoras do curso e com duas alunas que participaram da maioria (mais de 50%) das aulas. As entrevistas se encontram nos Apêndices G a J.

Já as perguntas iniciais são as seguintes:

- a. Para que queremos sistematizar?;
- b. Que experiências queremos sistematizar?; e
- c. Quais aspectos centrais dessas experiências nos interessa sistematizar?

A primeira pergunta diz respeito à definição dos seguintes elementos: “sentido, a utilidade, o produto e o resultado esperado da sistematização” (HOLLIDAY, 2006, p. 79). Há dois grandes objetivos na sistematização da experiência do Mães à Obra: o registro, para fins de compartilhamento do processo vivido, como artifício para a sua formalização no meio acadêmico, e uma forma de refletir sobre os processos pedagógicos, sob a ótica da educação popular.

Embora o registro formal através do relato numa dissertação não seja, per se, uma forma de validação da experiência, a sua mera feitura traz a legitimação da sua importância no senso mais comum. Afinal, trabalhos acadêmicos, em especial realizados por pesquisadores de universidades públicas brasileiras, têm grande prestígio e, por isso, acredito que o Mães à Obra deve ser eternizado em páginas de uma pesquisa de mestrado. O registro também conversa diretamente com a ideia de uma *contação de histórias*, ainda que não tão informal quanto se espera, mas tão agradável quanto.

As reflexões que se pretende gerar a partir da sistematização podem ser intrinsecamente interessantes, mas devem servir como base para mudanças no cenário da educação superior. Essas mudanças, no entanto, não devem ser lidas como aquelas grandiosas ou profundas. O mero prelúdio de discussões já é considerado uma mudança, levando-se em conta que nenhuma transformação precípua acontece sem uma mudança de mentalidade em primeiro lugar.

A segunda pergunta — que experiências queremos sistematizar — refere-se à delimitação do tempo e lugar em que se passam essas experiências. No caso em questão, a

experiência a ser sistematizada será o projeto e curso Mães à Obra, que se iniciou no dia 8 de março de 2022, até novembro do mesmo ano.

A terceira pergunta refere-se ao estabelecimento de um eixo de sistematização. Este se dá através da análise e reflexão de aspectos de educação popular nas aulas ministradas no projeto Mães à Obra. É por esta perspectiva que o trabalho se desdobrará, focando em que contribuições essa experiência pode dar ao ensino de engenharia nas universidades.

O tempo seguinte, recuperação do processo vivido, relaciona-se com a compilação dos registros e ordenamento da experiência. Já a reflexão de fundo e os pontos de chegada são dois tempos correspondentes, respectivamente, a “análise, síntese e interpretações críticas do processo” (HOLLIDAY, 2006, p. 88) e às conclusões formuladas a partir do eixo de sistematização e dos objetivos propostos inicialmente.

Por outro lado, tratando-se dos dados da pesquisa de 2015, estes serão analisados sob outro viés. As respostas serão lidas e estudadas, tendo como objetivo captar informações que possam conversar com problemas e críticas ao ensino da engenharia.

Depois de levantados os dados que mais conversem com os elementos apresentados pela experiência do Mães à Obra, os temas apresentados serão confrontados com referências bibliográficas e, posteriormente, com a experiência sistematizada. Esta análise se dará conforme o caso é contado, sem pretensão de uma separação de capítulos entre eles, já que considero uma leitura mais fluida e que dialoga com a ideia de dialética da sistematização.

Por fim, as conclusões apresentadas serão as reflexões geradas a partir da experiência de educação popular e do que a literatura tem a dizer sobre o tema, com destaque para autores como Paulo Freire e bell hooks<sup>3</sup>.

O referencial teórico não ocupará, de forma exclusiva, uma parte da dissertação, como um capítulo próprio, por exemplo. Optei por trazê-lo conjuntamente à narração dos casos e discussão das análises posteriores, por entender que é de maior compreensão para o leitor quando feito assim. Também é um estilo de escrita pela qual tenho maior preferência. Desta

---

<sup>3</sup> Para quem não está familiarizado com a grafia do pseudônimo de Gloria Jean Watkins, bell hooks é escrito sempre em minúscula para marcar um posicionamento político: hooks desejava que a atenção se voltasse para suas obras e suas palavras e não em sua pessoa (CARUSO, 2021).

forma, os capítulos principais deste trabalho apresentarão o referencial teórico diluído ao longo do texto.

### 3 FORMAÇÃO NA ENGENHARIA

Os dados analisados aqui partem de uma pesquisa feita no ano de 2015, quando eu era Diretora de Ensino na gestão do CAEng. Ela surgiu quando reunimos um grupo de estudantes e passávamos uma vez por semana, após a aula, entre 17h e 19h, discutindo e estudando sobre metodologias de ensino, debatendo o que poderia ser feito para melhorar o ensino na engenharia da UFRJ.

Naquela época, eu tinha convicção de que algo só poderia ser mudado na Escola Politécnica caso tivesse embasamento para isso. Foi daí a ideia de estudarmos o assunto, embora não houvesse sequer um professor que estivesse nos auxiliando nessa tarefa. Hoje, lembro com muito carinho desses encontros, já que era um esforço que nem todos os alunos poderiam fazer, mesmo que quisessem muito mudar os rumos do ensino naquele lugar. Ainda assim, alguns colegas conseguiram o tempo de dedicação e fico feliz toda vez que penso sobre isso.

Desiludi-me quanto à relação direta entre estudo/pesquisa e mudança na realidade. É possível dizer que meu TCC fez *alguma diferença* na realidade, mas sou incapaz de dimensionar que mudança foi essa. Afinal, ainda temos o regime de provas unificadas, ainda temos reclamações sobre os cursos de engenharia, ainda temos abusos e humilhações. Gosto de pensar que contribuí para evidenciar esses problemas, mas eles ainda se encontram por aí, pelos corredores e salas do Centro de Tecnologia na Ilha do Fundão.

Por outro lado, como bem lembrado pela minha banca durante meu processo de qualificação, as mudanças nem sempre são tão rápidas quanto as almejamos. E que, embora eu não tenha a real dimensão das mudanças na realidade, elas aconteceram.

Faço uma provocação breve quanto ao papel do pesquisador: muitas vezes, sim, nossos trabalhos são essenciais para mudar a realidade, mas é um tanto ingênuo pensar que basta *descobrirmos* ou *evidenciarmos* fatos para que eles sejam alvo de transformações. Não à toa, dediquei meu trabalho final aos alunos de engenharia, para que ele servisse de ferramenta para a luta em prol de mudanças. No final do curso, tive certeza que dados são muito importantes para transformar a realidade, mas que, por si só, não são agentes transformadores. É por isso que o movimento estudantil é tão necessário nesses espaços, assim como outras ferramentas políticas, como sindicatos, associações, etc.

Quanto à pesquisa, ela foi realizada através de formulário online e disparada pelo e-mail institucional da Poli<sup>4</sup>. Todas as quatorze engenharias<sup>5</sup> receberam o formulário e ele foi respondido por 120 alunos. Embora o universo total de estudantes seja muito maior — mais de cinco mil alunos com matrícula ativa (UFRJ et al., 2021) —, nosso grupo considerou que o formulário teve uma adesão satisfatória levando em conta seu tamanho. O formulário poderia chegar a apresentar até 9 tópicos, a depender da resposta do aluno, e a ter até 65 questões a serem respondidas, que poderiam variar entre múltipla escolha (escala); marcação de mais de uma resposta; e respostas livres, de até um parágrafo. A quantidade de seções e questões variava porque, a depender de algumas respostas binárias do tipo sim ou não, o formulário abria mais perguntas para o aluno.

Os tópicos abordados foram em divididos em seções, sendo eles: Didática; Material Bibliográfico; Grade Curricular; Autoavaliação; Infraestrutura da Sala de Aula; Infraestrutura Exterior; e Assistência Estudantil. Uma cópia do formulário pode ser encontrada no Apêndice A. Como é possível observar, nosso grupo queria abordar a maior quantidade de assuntos possíveis que poderiam afetar a vida do estudante e não somente o que se passava durante as aulas. Este é um entendimento de que a experiência na universidade é maior que somente a relação aluno-professor e que o corpo discente enfrenta dificuldades que podem influenciar no seu rendimento acadêmico, mas que não fazem parte da sua experiência durante as aulas.

A

Tabela 1 apresenta as perguntas feitas de forma aberta, a serem respondidas em formato de texto corrido, na pesquisa online. Também é mostrado, ao lado de cada pergunta, a quantidade de respostas válidas. No total, foram analisadas 962 respostas.

---

<sup>4</sup> Forma reduzida para Escola Politécnica.

<sup>5</sup> São elas: Engenharia Ambiental, Civil, de Computação e Informação, de Controle e Automação, Elétrica, Eletrônica e de Computação, de Materiais, Mecânica, Metalúrgica, Naval e Oceânica, Nuclear, de Petróleo, de Produção e Ciclo Básico, hoje extinta na Escola.

Tabela 1 – Perguntas feitas durante a pesquisa online e quantidade de respostas válidas

Tópico/Seção	Pergunta(s)	Número de respostas válidas*
Didática	Você tem professores(as) a destacar pelo uso de uma boa metodologia de aula? <i>Considere alguma metodologia diferente, excepcionalmente motivadora e/ou simplesmente competente em passar o conteúdo.</i>	92
	Metodologia <i>Você tem alguma crítica ou sugestão?</i>	81
	Motivação <i>Quando e como você se sente motivado nos seus estudos? O que a universidade faz para te motivar? O que te desmotiva?</i>	95
	Modelo Unificado <i>Quais são suas observações sobre o modelo de curso unificado adotado em algumas matérias do ciclo básico dos cursos da Escola Politécnica? O que poderia ser feito para melhorar?</i>	99
	Aplicabilidade <i>Quando o conteúdo é apresentado, a relevância do assunto para o seu curso fica clara? Seu professor demonstra alguma aplicabilidade? Mais aplicabilidade melhoraria seu rendimento? Que disciplinas podem ser destacadas, positiva e negativamente?</i>	86
	Orientação nas disciplinas <i>As regras, exigências e cronograma das disciplinas são, em geral, expostas claramente pelos professores? Os professores se disponibilizam a tirar dúvidas extra-classe?</i>	62
	<i>Você considera, ainda no tópico de didática, que há algum outro tipo de problema, não abordado?</i>	35
	Material Bibliográfico <i>Você tem algum comentário adicional sobre material bibliográfico? Sugestões, elogios, críticas...</i>	27

Currículo	Sua grade curricular apresenta superposição de conteúdo entre disciplinas? Em caso afirmativo, entre quais? <i>O mesmo conteúdo é apresentado repetidamente em disciplinas diferentes, de maneira desnecessária?</i>	36
	Sobre o seu currículo, você tem algo mais a adicionar? <i>Comentários, críticas, sugestões...</i>	59
Grade Curricular	Você disse que sua grade está desatualizada. Por quê? Quais matérias parecem desatualizadas, exatamente?	45
Autoavaliação	Você gostaria de adicionar algo a sua autoavaliação?	40
Infraestrutura de Sala de Aula	Caso você possua (ou já tenha possuído) alguma necessidade especial, quais foram os principais problemas enfrentados em sala de aula?	6
	Você considera, ainda no tópico de infraestrutura da sala de aula, que há algum outro tipo de problema, não abordado, que nos impede de ter uma aula de qualidade?	22
	Sobre os demais tópicos em infraestrutura da sala de aula, você tem algo a adicionar? <i>Comentários, críticas, sugestões...</i>	32
Exterior	Caso você possua (ou já tenha possuído) alguma necessidade especial, quais foram os principais problemas enfrentados fora de sala de aula?	2
	Você considera, ainda no tópico de infraestrutura exterior, que há algum outro tipo de problema não abordado?	12
	Sobre os demais tópicos em infraestrutura exterior, você tem algo a adicionar? <i>Comentários, críticas, sugestões...</i>	23
Assistência estudantil	Gostaria de especificar quais modalidades de bolsa recebe?	27
	Há algo que você queira adicionar sobre assistência estudantil e/ou situação financeira?	28
	Você tem algo mais a adicionar sobre alimentação, segurança e/ou transporte?	48
Total		957

\*Foram consideradas respostas válidas que trouxessem informações além de respostas do tipo “sim”, “não” ou “não sei responder”.

Fonte: Elaboração própria.

Com exceção de duas perguntas, que diziam respeito à identificação (e-mail e curso), todas as demais eram do tipo não obrigatória. Este também foi um fator que acreditamos ter dado maior qualidade às nossas respostas. Queríamos que os alunos respondessem de forma livre o questionário porque, costumeiramente, formulários grandes tinham baixa adesão por tomarem tempo considerado longo demais para serem respondidos. Naquela época, o e-mail

institucional permitia que qualquer aluno dentro da rede “poli.ufrj.br”<sup>6</sup> pudesse mandar e-mails para o restante da comunidade, sem restrição. Isso acarretava muitas pesquisas realizadas por estudantes para projetos de fim de curso e pesquisas de suas iniciações científicas, por exemplo — o que significava concorrer com outros formulários o tempo todo. Além disso, queríamos evitar que o aluno abandonasse o formulário pela metade ou sequer o respondesse por julgá-lo demasiado extenso.

Idealmente, gostaríamos que ele fosse anônimo em sua totalidade, no entanto, tivemos receio que a ausência de requisitos mínimos para filtrar as respostas poderia afetar a credibilidade da pesquisa. Para isso, nossa validação se deu através do próprio e-mail. A obrigatoriedade do curso, por outro lado, dizia respeito a considerarmos de extrema relevância, para a análise dos dados obtidos, as diferenças entre os cursos. Queríamos captar semelhanças e diferenças entre eles e, para isso, não poderíamos deixar de obter essa informação do aluno.

Quanto aos objetivos da pesquisa, seu principal “foi avaliar aspectos da vida dos estudantes, sob a perspectiva deles mesmos, a fim de gerar um diagnóstico dos alunos de Engenharia da UFRJ” (VERÍSSIMO, 2020) sobre as metodologias de ensino a que estavam submetidos e ao dia a dia que enfrentavam.

Os dados quantitativos foram tratados e analisados no meu trabalho de conclusão de curso para obtenção do título de bacharela em Engenharia Ambiental. Os dados qualitativos, por outro lado, não foram tratados naquela época, de modo que os analisarei neste trabalho. Meu intuito é evidenciar as questões que mais se repetem nas respostas dos estudantes, como também analisar outras que me chamem a atenção, mesmo que não apareçam com tanta frequência.

### 3.1. SÍNTESES E PERCEPÇÕES DE RESPOSTAS

Esta seção dedica-se a sintetizar os principais pontos levantados em cada conjunto de respostas escritas pelos alunos e comentar algumas delas.

---

<sup>6</sup> Todos os estudantes têm e-mails registrados neste domínio quando entram nos cursos de engenharias da Escola Politécnica.

### 3.1.1. Didática

No tópico chamado Didática, os estudantes responderam a sete perguntas abertas, sendo a última padrão para todos os tópicos do formulário, que é um espaço dedicado a qualquer outra questão que o estudante quisesse acrescentar e que não foi abordado por nós durante as perguntas anteriores.

A primeira delas foi “Você tem professores(as) a destacar pelo uso de uma boa metodologia de aula?” e, como explicação, logo abaixo adicionamos o comentário: “Considere alguma metodologia diferente, excepcionalmente motivadora e/ou simplesmente competente em passar o conteúdo”.

A pergunta não foi bem elaborada, já que era do tipo sim ou não, sem convidar o aluno a desenvolver a resposta, além de que o conceito de “boa metodologia” é bem amplo, variando de pessoa a pessoa. Ainda assim, a grande maioria dos alunos se sentiu à vontade para listar professores e até explicar por que consideraram que eles tivessem uma boa metodologia. Por outro lado, algumas respostas vieram no sentido contrário, em abordar o quanto os professores não tinham metodologia ou o quanto as utilizadas eram ruins.

O que alguns alunos consideraram uma boa metodologia foi simplesmente um professor que fosse organizado, desse atenção aos alunos, se dedicasse a explicar de forma clara a disciplina e os tratasse com respeito. Não era nada de excepcional no que tange às maneiras de dar aula: não eram inovadores, eram simplesmente atentos e dedicados.

Sim, o prof Carlos Rossigali. Trata-se de uma relação de entrega do professor para com os alunos baseada no respeito. Ele está lá para transmitir seu conhecimento com o cuidado de se fazer entender, ouvindo sempre com atenção e sem soberba, transformando a sala de aula num ambiente de descoberta e motivação, e não um beco sem saída. Invariavelmente os alunos são envolvidos por essa dinâmica e a sala de aula se torna um ambiente agradável e produtivo<sup>7</sup>, com participação dos alunos, o que é bom para todos exponencialmente (Inácio<sup>8</sup>, 2015).

---

<sup>7</sup>

Os erros de digitação ou ortográficos serão mantidos, sendo reproduzidas todas as respostas da forma como foram recebidas através do formulário online.

<sup>8</sup>

Para facilitar a referência, foram concedidos nomes fictícios aos alunos. Pelas respostas, alguns marcadores de gênero indicavam se se tratava de uma resposta de uma mulher ou de um homem. Para fins de representatividade, incluí nomes femininos mesmo sem a marcação clara de gênero com intuito de evidenciar a presença de mulheres na engenharia. Porém, os nomes não devem ser entendidos como um dado em si, já que o formulário não apresentou nenhuma pergunta sobre gênero aos participantes.

O professor Carlos Fernando Teodósio, de Eletrônica 2 tem uma ótima metodologia de ensino. Além de incentivar os alunos ativamente nas aulas, passa diversas listas de exercícios da matéria e nos ajuda com exercícios a qualquer momento. É um professor presente, pontual e respeitador com os alunos (Flávio, 2015).

O unico professor que eu lembro ser bom e com capacidade de transmitir conhecimento, foi o de Física I, se chamava Felipe e tinha o cabelo tudo branco, mas não lembro o sobrenome. Não tinha uma metodologia particularmente diferente, simplesmente conseguia explicar de maneira simples a materia (Jorge, 2015).

Uma aluna resume bem o que a maioria das pessoas responderam sobre bons professores.

*O mais importante é o aluno perceber o que o professor se importa com o aluno. Não estou falando sobre conversar coisas pessoais ou dar uma segunda chance ou ponto extra, etc. Estou falando do aluno perceber que o professor quer estar ali e quer passar conhecimento. E não apenas por obrigação de carga horária, o que acontece muito no ciclo básico. (período crítico para o calouro.)* (Tânia, 2015, grifo nosso).

É compreensível que muitos professores conduzam suas aulas por obrigação porque, como qualquer outro trabalho, há atividades inerentes e mandatórias a ele, que nem sempre vão ser executadas com prazer. Por outro lado, como apontou Inácio, o professor que destacou tinha como base relacional com seus alunos o respeito — que pode e deve ser incluído na dinâmica acadêmica sob qualquer circunstância.

A segunda pergunta tratava do tema de Metodologia, em que elaboramos: “Você tem alguma crítica ou sugestão?”. Em resumo, os alunos exigiam melhorias básicas nas aulas, como convergência entre o que era dado em sala e o que era pedido nas provas; professores que soubessem passar conteúdo; materiais atualizados, que o cronograma fosse seguido e que houvesse cumprimento dos combinados no início no período; maior preparação das aulas; maior coerência no currículo; e quadro organizado — só para citar algumas questões.

O que é interessante observar deste cenário é que, embora a Escola Politécnica se gabe de excelência acadêmica — através de rankings, prêmios, entre outros parâmetros<sup>9</sup> —, seus

---

<sup>9</sup> “A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) foi qualificada como uma das quinhentas melhores universidades do mundo e aparece entre as 100 melhores em duas áreas de Engenharia, de acordo com o Academic Ranking of World Universities” (CONEXÃO UFRJ, 2023a). “Pela décima vez consecutiva, de acordo com a pesquisa realizada pelo Center for World University Rankings (CWUR), a Universidade Federal do Rio de Janeiro figurou novamente como a melhor universidade federal do Brasil” (CONEXÃO UFRJ, 2023b). “Segundo o estudo, a Universidade Federal do Rio de Janeiro tem a 19ª melhor Engenharia Oceânica do mundo. Além disso, a UFRJ é a única representante da América Latina entre as 50 universidades classificadas nesse tema, ficando, inclusive, à frente de instituições renomadas” (CONEXÃO UFRJ, 2023c). “A infraestrutura de ensino, pesquisa e extensão da Escola Politécnica (Politécnica — UFRJ) se destaca entre as melhores para a construção da engenharia brasileira. Hoje [...] a maioria dos nossos cursos de graduação possui nota máxima junto ao MEC e INEP” (UFRJ et al., 2021).

alunos reivindicavam o cumprimento de critérios que qualquer instituição de ensino deveria seguir. Aqui, sequer entro no mérito de uma educação para libertação, como debate Freire (1987), mas faço a seguinte crítica: dentro dos moldes da educação bancária (FREIRE, 1987), os docentes pareciam falhar em cumprir critérios básicos do segmento. Por que, então, a Poli é considerada uma instituição de ensino de qualidade? Em que critérios ela está sendo avaliada sobre isso? Os rankings consideram a voz do estudante em suas métricas?

Além disso, os alunos sentiam que muitos professores se importavam mais com a matéria em si e não tanto com o seu aprendizado. Essa questão se relaciona com o que consideravam uma boa metodologia, levantada na pergunta anterior, que não era mais que um professor atento e dedicado.

Novamente, apontaram a questão da falta de aplicação do que é exposto nas disciplinas. Desta vez, porém, ficou mais evidente o quanto acreditavam que empresas eram locais para aprender a engenharia na prática e que a universidade não se focava no mercado de trabalho. A demanda era de ordem prática, pois é de interesse do vestibulando ingressar no ensino superior como forma de capacitação para o trabalho de engenharia e não como pesquisador/professor.

Desta forma, classificavam o ensino como “teórico” e “acadêmico” demais, embora não fosse imprescindível a escrita de artigos e a produção de conhecimento durante a graduação. O “teórico” se contrapõe ao “prático” da mesma forma que “acadêmico” o faz, embora aquilo que é acadêmico não seja necessariamente oposto ao que é prático. A exemplo disso, temos a extensão universitária, que é parte do trabalho acadêmico e, ao mesmo tempo, também um trabalho prático. Porém, como faz parte do senso comum do aluno de engenharia essa oposição (teórico versus prática), relatos como esses apareceram numa quantidade relevante.

Tratando-se do propósito da escola<sup>10</sup>, Laval (2019) aponta as reformas implementadas na transição entre a escola republicana e a escola neoliberal. “Na concepção republicana, a escola [...] se destinava, acima de tudo, à formação do cidadão — mais que à satisfação do usuário, do cliente ou do consumidor” (LAVAL, 2019, p. 18 e 19). Em contrapartida, a escola neoliberal “é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem

---

<sup>10</sup> Embora comumente tratemos “escola” como os ensinos infantil, básico e médio, trago reflexões que também se refletem no ensino superior. Isto porque tratam-se de instituições de ensino, com suas respectivas diferenças, mas que também abarcam aspectos em comum, como o propósito da educação em si.

essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico” (LAVAL, 2019, p. 17). Ele ainda aponta o caráter competitivo da escola neoliberal. “A escola, que tinha como centro de gravidade não só o valor profissional, mas também o valor social, cultural e político do saber [...], hoje é orientada, pelas reformas em curso, para os propósitos de competitividade prevaletes na economia globalizada” (LAVAL, 2019, p. 18). Faz sentido, então, entender a necessidade que o estudante tem de que aquilo que ele aprende seja tanto útil quanto prático, já que ele faz parte desta economia globalizada e estará inserido, em pouco tempo, no mundo do trabalho altamente competitivo.

Por outro lado, é indispensável fazer uma crítica à educação utilitarista. Numa pequena revisão do que Laval (2019) chama de “momentos da escola” na França, ele diz:

A partir da “revelação” do trabalho da felicidade terrena, a crítica utilitarista atacará as formas e os conteúdos pedagógicos da civilização cristã e da cultura clássica do humanismo, denunciará o distanciamento do saber escolar em relação à prática, seu isolamento em relação à vida cotidiana, a abstração dos conhecimentos. Esses defeitos demonstrariam a natureza essencialmente aristocrática e ornamental do conhecimento transmitido até então. Ao contrário, os critérios da eficiência na produção e no comércio responderiam às exigências democráticas e populares: para seu bem-estar, o povo necessita de conhecimentos ligados à prática. Os demais, inúteis para ele, não são valorizados. (LAVAL, 2019, p. 33).

Ainda que seu contexto seja o francês, é inegável a influência das ideias pedagógicas da França na educação brasileira e a tendência que a educação tem, dentro do capitalismo, de seguir padrões globais, como também aponta o próprio Laval (2019). A influência francesa pode ser resgatada em épocas bem pouco recentes, como o período colonial, em que ideias europeias eram perpetuadas com muita facilidade por conta da dominação portuguesa no Brasil. O trecho destacado, inclusive, remete ao período do Iluminismo, que pode ser ilustrado no país durante as reformas de Marquês de Pombal (SAVIANI, 1986). Podemos entender, então, de onde surge a ideia utilitarista da educação: como forma de distanciar as ideologias aristocráticas, o conhecimento deveria “servir de algo”, especialmente para o restante do povo, que não levava uma vida luxuosa.

A escola passa por transformações até se tornar uma instituição a serviço da economia. Do mesmo modo, prevalece a concepção utilitarista dela. Através das análises de Lê Thành Khôi, Laval aponta que

[...] a universidade deve gerar conhecimentos novos, e não se contentar em transmitir o que herda das gerações passadas. Dessa exigência, o autor conclui que a escola e a

universidade devem se tornar quase empresas, com um funcionamento calcado no modelo das companhias privadas e com a obrigação de alcançar máximo “desempenho” (LAVAL, 2019, p. 36).

Não à toa, as principais métricas de avaliação de professores e de instituições de ensino estão ligadas à produção de conhecimento através do número de artigos publicados. Esta é uma das críticas recentes feitas aos rankings da educação superior.

A literatura tem apontado o reforçamento do paradigma da competitividade em detrimento da cooperação entre as IES; a escolha arbitrária de indicadores e seus pesos; a volatilidade metodológica; o uso de indicadores de reputação acadêmica, que se retroalimentam pela própria divulgação de posicionamentos em rankings; o impacto de estratégias reducionistas na comparação de instituições complexas; e o direcionamento das políticas internas das IES para objetivos mensurados pelos indicadores de rankings, visando a melhorar seu posicionamento e, conseqüentemente, sua reputação (DILL; SOO, 2005; DOĞAN; AL, 2019; HAZELKORN, 2007; MARGINSON; VAN DER WENDE, 2014).

Tem sido apontada, ainda, a excessiva confiança por parte dos elaboradores de rankings em dados previamente disponíveis, em detrimento de dados realmente relevantes (SCOTT, 2013; ORDORIKI; RODRÍGUEZ GÓMEZ, 2010). Tal característica tem direcionado a uma valorização excessiva da atividade científica como indicador de qualidade da educação superior, frequentemente avaliada em função do número de artigos publicados (KEHM, 2014; PUSSER; MARGINSON, 2013). Aliado ao tradicional prestígio científico nos meios acadêmicos, a relativa facilidade e objetividade de obtenção/compilação de dados de publicação tem levado à sobrevalorização da função de produção do conhecimento, à qual parece se encontrar reduzido o propósito da educação superior (SILVA; RUDÁ, 2019).

E ainda que a universidade pública não se enquadre como uma empresa, ela não foge desta dinâmica imposta de fora para dentro. Assim, é natural que esta ideologia se propague pelo corpo estudantil.

Ainda sobre a aparente dicotomia entre teoria e prática — e, por consequência, o distanciamento do que os estudantes consideram útil no ensino —, levanto o questionamento sobre o que pode ser útil, mas que não esteja a serviço ou à mercê da economia. Neste sentido, é possível pensar na educação como forma de se transformar a sociedade ou a própria vida.

Alguns estudantes comentam sobre como gostam de aprender mesmo que aquilo não vá ser cobrado em provas ou que não sirva diretamente em suas vidas profissionais:

A mistura de conteúdo teórico e prático também sempre estimula. Mesmo que não “vá cair na prova”. Por exemplo: Apesar de haver a FisExp, por que o professor de Física Teórica não leva experimentos e curiosidades para a sala de aula teórica? Tive professore que fizeram isso e foi fantástico. Vimos coisas além da FisExp (Tânia, 2015).

Boa parte dos professores vem ensinando de forma equivocada os conceitos. Ensinando a reproduzir provas e exercícios enquanto o foco deveria ser na

aprendizagem como um todo. De nada adianta uma prova difícil se a explicação é falha ou até nenhuma (Pedro, 2015).

Sobre isso, hooks comenta:

Já dei cursos de teoria feminista nos quais os alunos exprimem raiva contra os trabalhos que não esclarecem sua relação com a experiência concreta, que não envolvem de modo inteligível a práxis feminista. *A frustração dos alunos se dirige contra a incapacidade da metodologia, da análise e do texto abstrato* (acusações lançadas, frequentemente com razão, contra o material de leitura) *de ligar aquele trabalho ao esforço deles de levar uma vida mais plena, de transformar a sociedade, de viver a política do feminismo* (HOOKS, 2017, p. 120, grifo nosso).

Embora a autora esteja trazendo sua experiência num curso de teoria feminista — que se distancia, em muitos aspectos, da experiência de sala de aula de engenharia —, é interessante observar uma motivação diferente da mera capacitação para o mercado de trabalho. A autora traz a frustração do estudante diante a incompatibilidade entre o teórico e o prático. Mais do que isso, da impossibilidade de “levar uma vida mais plena, de transformar a sociedade”. Este último, em especial, tem grande destaque, visto ser um desejo comum entre estudantes das mais diversas faculdades, incluindo a engenharia. Afinal, é compreensível o anseio por querer contribuir para a sociedade através do trabalho — estamos falando aqui, em última instância, do senso de propósito do trabalho, ou seja, daquilo que gastamos a maior parte da vida fazendo. É de se esperar que encontremos um propósito para ele. Do contrário, a mera sobrevivência não parece ser motivo suficiente, quando isso pode ser uma escolha do trabalhador. O que quero dizer é: se é possível ter senso de propósito no nosso trabalho, por que não encontrá-lo? E que lugar melhor que a faculdade para fazê-lo?

Voltando à pesquisa, a palavra “didática” apareceu com frequência, para evidenciar a falta dela nas aulas e nas metodologias dos professores.

Todos os meus professores de física 3 tinham um método de ensino muito ruim, com pensamentos que não seguem uma sequência muito logica e simplesmente nenhuma didática, todos eles (Nicolas, 2015).

didatica focada em fazer , em por em pratica o conhecimento, não apenas testar o aluno em uma prova que muitas vezes é feita para prejudicar os alunos , e são corrigidas de maneira desleixada e com pouco comprometimento com o que foi dado em aula.

por exemplo, em aula pouco se fala sobre determinado assunto , e na prova cobra-se de maneria que não foi ministrada , ou não forneceu-se fonte para que a informação fosse adquirida (Lucas, 2015).

Muitos professores não fazem mais do que repetir o escrito no livro recomendado de estudo, o que acho inutil porque eu posso ler o livro em casa e pronto. O professor precisa dar um ponto de vista diferente ou mais complexo do que o livro, falar mais

sobre aplicações na vida prática, e talvez até ter trabalhos práticos onde ver mais teoria em ação (Jorge, 2015).

Neste sentido, as respostas trouxeram um cenário em que o professor não tinha, muitas vezes, serventia ao aluno: há relatos de que se podia aprender na internet mais facilmente o conteúdo do que em sala de aula. Assim, faço a mesma provocação que trouxe no TCC: qual é o papel do professor, afinal?

Na sequência, os estudantes foram questionados sobre “Motivação” e precisaram responder às perguntas “Quando e como você se sente motivado nos seus estudos? O que a universidade faz pra te motivar? O que te desmotiva?”. Esta foi uma pergunta com muitas respostas e com boa variedade de conteúdo entre elas. Contrariando minhas expectativas, muitos alunos entraram em assuntos interessantes sobre suas motivações e desmotivações. Pensei que encontraria muitas respostas que seguissem a linha da motivação relacionada ao mercado de trabalho e a obtenção de um diploma para seguir uma carreira. Porém, a minoria das respostas seguiu este padrão.

Os estudantes correlacionaram com frequência seus professores e respectivas aulas com suas motivações nos estudos. Professores entusiasmados, didáticos, interessados, amistosos, reconhecidos, que trouxessem assuntos atuais e que tivessem aplicação prática e que os alunos percebessem que seu principal objetivo era transmitir conhecimento serviam de fonte para motivá-los.

Sobre isso, encontrei o seguinte relato: “Eles me motivam a dar para eles o mesmo tratamento que eu recebo”. Embora esta frase tenha sido usada no contexto de motivação, entendo que ela pode aparecer no contexto de desmotivação também. Muitas respostas trouxeram o aspecto da relação, do reflexo e troca entre docente e discente. E que, embora na clássica educação bancária que Freire (1987) tanto critica, os estudantes sejam vistos como copos a serem preenchidos, papéis em branco a serem rabiscados ou caixas a receberem depósitos, eles simplesmente *não o são*. Estudantes são desumanizados o tempo todo durante a passagem pela universidade, inferiorizados pela sua condição de supostos ignorantes. No entanto, ainda que nada chocante, são pessoas, seres humanos, assim como professores e técnicos da universidade. Por isso, respondem a docentes desinteressados, negligentes, injustos, desatualizados, desrespeitosos, inacessíveis e sem didática — adjetivos utilizados nas respostas

quando se referiam a professores que os desmotivaram — de forma equivalente, dentro do que fosse permitido nesta relação hierárquica.

Quando hooks (2017) fala sobre entusiasmo em sala de aula, ela pondera:

[...] o entusiasmo pelas ideias não é suficiente para criar um processo de aprendizado empolgante. Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros (HOOKS, 2017, p. 17).

Paulo fala sobre entusiasmo quando diz que se sente motivado “quando aprendo algo que sempre quis aprender, ou quando o professor consegue me deixar entusiasmado com o assunto. Além disso coisas que podem se relacionar com minha IC e área de interesse também motivam bastante”. Natália também denota ao professor uma grande fonte de motivação: “Quando estudo por querer aprender sobre o assunto e não para fazer uma prova. Professores bem-humorados e com animo pelo conteúdo que ensinam me motivam. O oposto me desmotiva muito”. É notável como o conteúdo em si é secundário, mas o objetivo (um desejo, não uma prova) de aprender e como o outro (o professor) se relaciona com aquele conteúdo são mais importantes no que tange a motivação para estudar.

Convivência com amigos e colegas da universidade e do estágio surgiram também como motivação para os alunos, assim como atividades extracurriculares. O mero entendimento de uma matéria era um motivador em si. O prestígio na universidade e oportunidades no mercado de trabalho também apareceram mais de uma vez.

Um tópico que foi repetido pelos estudantes foi a motivação ao aprender algo útil. Neste sentido, alguns até explicitaram que não era necessário que houvesse utilidade na sua profissão ou na disciplina, mas que fosse um conhecimento que pudesse aproveitar durante sua vida. Contudo, muitos abordaram a questão, mais uma vez, sobre “aplicabilidade”. Uma resposta foi interessante para sugerir que a questão central não é “ver a teoria na prática”, mas sim entender o porquê de aprender algum conteúdo. O aluno escreveu:

Muitas vezes uma matéria fica muito mais clara pra mim quando vejo uma aplicação mais adiante em outra matéria. (O que eu acho q poderia ao menos ser mencionado, algum exemplo prático de aplicação, a filosofia por trás do por quê aprender aquilo, para o quê é aplicado ou o que ganhamos com aquilo). (Alessandro, 2015).

Sobre esta temática, hooks (2017) traz uma vivência interessante sob a perspectiva de professora. Ela relata:

Em sua obra, Thich Nhat Hanh sempre compara o professor a um médico ou curador. Sua abordagem, como a de Freire, pede que os alunos sejam participantes ativos, liguem a consciência à prática. Enquanto Freire se ocupa sobretudo da mente, Thich Nhat Hanh apresenta uma maneira de pensar sobre a pedagogia que põe em evidência a integridade, uma união de mente, corpo e espírito. Sua abordagem holística ao aprendizado e à prática espiritual me permitiu vencer anos e anos de socialização que haviam me levado a acreditar que a sala de aula perde importância quando os alunos e professores encaram uns aos outros como seres humanos “integrais”, buscando não somente o conhecimento que está nos livros, mas também o conhecimento acerca de como viver no mundo.

Nestes vinte anos de experiência de ensino, percebi que os professores (qualquer que seja a sua tendência política) dão graves sinais de perturbação quando os alunos querem ser vistos como seres humanos integrais, com vidas e experiências complexas, e não como meros buscadores de pedacinhos compartimentalizados de conhecimento (HOOKS, 2017, p. 26 e 27)

Esta passagem pode indicar um caminho para entender por que os estudantes se sentem desumanizados, como relatado anteriormente. O aluno Bruno diz: “Me sinto motivado quando percebo que o conhecimento discutido em aula é diferencial para o melhora das condições humanas, sociais e econômicas e quando esse conhecimento é integrado à realidade”. Já Cícero confessa que se sente motivado “quando o que eu aprendo reflete em algo que vá ser utilizável na minha vida ou que seja um conhecimento que apesar de não ser utilizável diretamente me fornece meios de melhorar minha capacidade crítica e cognitiva”. Ou seja, há relatos que nos apontam para o que hooks evidencia: a ideia de que a aula não perde importância ao se considerar o aluno como “inteiro”, pelo contrário, motiva-o.

Além de professores ruins já citados acima, problemas de infraestrutura, mobilidade (tanto em termos de tempo quanto em questão de segurança), falta de acompanhamento psicossocial, muita burocracia e cargas horária e de conteúdo incompatíveis com a realidade do estudante apareceram como desmotivadores. Destaco duas desmotivações: “obrigação de ser autodidata” e “relações pouco humanizadas”.

A “obrigação” de ser autodidata vem como consequência de muitos professores, como anteriormente já explicitados, não serem acessíveis — seja porque não conseguem passar conhecimento durante as aulas ou porque são, literalmente, incompreensíveis, falando um português com sotaque carregado. Não existe uma obrigação no sentido de isso ser um pré-requisito na graduação como, por exemplo, é obrigação concluir todas as disciplinas do curso para adquirir o diploma. A obrigação, no caso que o aluno trouxe, vem da impossibilidade de conseguir passar nas matérias sem desenvolver essa habilidade sozinho. Isso se relaciona com

a questão de alguns alunos afirmarem que certas disciplinas são aprendidas através da internet ou outros materiais e não é necessário o professor para ensiná-los, pois são incapazes de passar conhecimento.

É muito discutido se o objetivo principal do professor é este. Sob o ponto de vista de uma educação bancária, o professor é aquele que “faz depósitos” de conhecimento em seus alunos. Este é o senso comum sobre o que é a educação, embora não seja a educação que defendo ao longo deste trabalho. O ponto é: nem mesmo isso a Escola Politécnica tem se mostrado capaz de fazer, segundo a resposta desses estudantes.

As relações pouco humanizadas extrapolaram as relações de aluno-professor. Algumas respostas surgiram abordando de que maneira a universidade tratava seus estudantes — e que não era de uma forma acolhedora, já que não havia a “humanização” deles.

Por último, uma quantidade relevante de alunos afirmou que a universidade, em si, fazia nada ou muito pouco para motivá-los.

A quarta pergunta dizia respeito ao Modelo Unificado. Este modelo pressupõe a unificação de disciplinas que são comuns a mais de um bacharelado e chegam a ser ofertadas a todos eles, como é o caso de Cálculo Diferencial e Integral. Todas as disciplinas unificadas faziam parte do chamado “ciclo básico” dos cursos de engenharia, em oposição ao “ciclo profissional”, que é composto por matérias mais direcionadas à especialização de cada engenharia. O ciclo básico, embora tenha esse nome, não é um conjunto de disciplinas ofertadas a todas as engenharias da Poli. Cada engenharia tem seu próprio ciclo básico. Disciplinas comuns a outras engenharias podem variar, sendo elas unificadas ou não.

O modelo unificado é uma prática ainda vigente no Centro de Tecnologia e não abrange somente os cursos de engenharia. Graduandos de Física e Nanotecnologia, por exemplo, também têm matérias unificadas nas suas grades curriculares.

À época, as unificadas se dividiam entre aquelas ofertadas pelo Instituto de Matemática (IM) e pelo Instituto de Física (IF). O IM oferecia o total de seis disciplinas: Probabilidade e Estatística, Álgebra Linear II e os Cálculos Diferencial e Integral de I a IV. Já o IF era responsável por abrir turmas de Física, de I a IV.

Na prática, a oferta de cursos pelo IM e IF significa que os professores das turmas abertas estão alocados nesses institutos. Todo o gerenciamento da aplicação de provas também fica a cargo deles.

Como as unificadas são disponibilizadas a várias engenharias, não é incomum centenas de alunos inscritos, divididos em turmas grandes — de pelo menos cinquenta em cada, podendo chegar a oitenta<sup>11</sup>. Para ser aprovado numa disciplina, normalmente<sup>12</sup> é preciso obter resultado maior ou igual a 7,0 na média entre duas provas (conhecidas como P1 e P2), resultando na chamada média parcial. Se menor que 7,0, o aluno tem chance de realizar uma terceira prova, a prova final (PF). A UFRJ exige um rendimento maior ou igual a 5,0 para o aproveitamento de uma disciplina, mas esse critério só é utilizado para a média final em quase todas as disciplinas da Poli. Assim, com a prova final, a média final se torna a média entre a média parcial e a prova final.

Resumidamente:

$$\text{Média parcial (MP)} = \frac{P1+P2}{2}.$$

Se  $MP \geq 7$ , então  $MP = \text{Média final (MF)}$  e o aluno é aprovado.

Se  $7 > MP \geq 3$ , então o aluno tem direito à PF e sua média final é calculada por  $MF = \frac{MP+PF}{2}$ .

Se  $MP < 3$ , então  $MF = MP$  e o aluno é reprovado.

As provas são elaboradas e corrigidas por uma banca, além de serem aplicadas fora do horário da disciplina – normalmente à noite, entre 17h15 e 19h15 –, em diversas salas do Centro de Tecnologia (CT). A distribuição dos alunos por sala é feita por ordem alfabética, independente da turma em que o aluno tenha cursado a disciplina. É necessário apresentar um documento oficial com foto, portar apenas lápis, borracha e caneta, como numa prova de concurso, por exemplo.

O ciclo básico apresenta, em média, 7 disciplinas por semestre. Este número eventualmente cai durante semestres posteriores, já no ciclo profissional,

<sup>11</sup> Estimativa baseada no relato de estudantes e na minha própria vivência nas salas de aula de disciplinas unificadas. Durante minha passagem pela engenharia, já assisti às aulas na presença de muitos colegas, mas nem todos estavam inscritos naquela turma específica. Eu mesma fui penetrar em algumas das turmas, por considerar a metodologia do professor mais interessante ou melhor para meu próprio aprendizado.

<sup>12</sup> Este é um método de avaliação comum em muitas disciplinas na Poli, mas pode variar de professor a professor. Dentro das unificadas, somente Álgebra Linear II aplicava mais provas, embora ainda prevalecesse o esquema básico de aprovação a partir da média parcial maior ou igual a 7,0 e a chance de uma prova final em caso de médias entre 3,0 e 6,9. As provas aplicadas nesta disciplina também eram sempre do tipo múltipla escolha, diferente das demais.

especialmente porque entende-se que o aluno precisa realizar o estágio obrigatório. No entanto, é comum que os estudantes não finalizem as matérias de ciclo básico durante os dois primeiros anos, já que ocorrem muitas repetências, sobretudo nas disciplinas unificadas (VERÍSSIMO, 2020).

As perguntas que os estudantes deveriam responder eram: “Quais são suas observações sobre o modelo de curso unificado adotado em algumas matérias do ciclo básico dos cursos da Escola Politécnica? O que poderia ser feito para melhorar?”. Essa foi uma questão bem polêmica porque as respostas variaram bastante. Muitos estudantes oscilaram entre considerarem o modelo muito bom e outros, muito ruim. Pelo menos um terço expôs vantagens e desvantagens, considerando o modelo interessante em um ou mais aspectos.

Dentre as vantagens, muitos citaram que o modelo funcionava para homogeneizar, igualar e padronizar o conteúdo aprendido pelos estudantes. Nesta mesma linha, alguns julgaram que o modelo era justo. Foi citada a questão da flexibilidade, pois tinham a liberdade de assistir aulas de outros professores que não aqueles designados para a turma em que o aluno se inscrevia originalmente — fazendo com que pudessem escolher professores que tivessem uma metodologia que lhes agradasse mais ou que fossem mais atenciosos. Outra opção era utilizar o tempo de aula para estudarem sozinhos ou com ajuda de outros materiais complementares (inclusive videoaulas de outras universidades). Foi mencionado um certo sentimento de conforto em saber o que esperar da disciplina e a falta de arbitrariedade que, muitas vezes, era comum em outras disciplinas fora do modelo de unificadas. A elaboração da prova por uma banca e sua correção também aumentavam essa sensação de justiça e comodidade.

Por outro lado, entre as desvantagens, pode-se citar que o modelo afastava os alunos dos professores, tornando as aulas impessoais e retirando a autonomia do professor. O conteúdo genérico, sem aplicação para as engenharias, também era algo que apareceu como um grande desmotivador dos estudantes — muitos apontaram que os professores não eram engenheiros, o que poderia influenciar na forma de passar o conteúdo e no tipo de foco na matéria. Além disso, os altos índices de reprovação, a grande cobrança das provas e a superlotação de algumas turmas faziam parte do rol de motivos para os alunos desgostarem do modelo de unificadas.

Dentre as sugestões apresentadas pelos alunos, foram mencionadas avaliações dos professores pelos estudantes, para equilibrar as metodologias das aulas; criação de turma à noite

para repetentes; homogeneizar a metodologia dos professores e não somente as avaliações dos estudantes, evitando a superlotação de salas e o esvaziamento de outras; e diminuir a quantidade de matéria ou condensá-la, pois consideravam muito conteúdo durante um semestre. Um estudante propôs que o modelo fosse utilizado em todas as disciplinas porque, segundo ele, essa mudança tiraria “o poder individual de um mau professor”. Em contrapartida, o fim completo do modelo também foi uma sugestão que apareceu nas respostas.

A pergunta seguinte dizia respeito à Aplicabilidade. Os questionamentos a seguir foram feitos para elaborar melhor o tópico: “Quando o conteúdo é apresentado, a relevância do assunto para o seu curso fica clara? Seu professor demonstra alguma aplicabilidade? Mais aplicabilidade melhoraria seu rendimento? Que disciplinas podem ser destacadas, positiva e negativamente?”.

Após uma análise rápida das respostas, foi possível chegar à conclusão de que as três primeiras perguntas poderiam ter sido transformadas em questões de múltipla escolha, com opções de sim e não. A última, referente às disciplinas a serem destacadas, era a única que fazia sentido ter como opção a caixa de respostas aberta para texto.

De qualquer maneira, a maioria dos estudantes relatou que mais aplicabilidade melhoraria o seu rendimento — somente um disse que “não é necessário mais”. Havia consenso sobre a maior parte dos professores não mostrarem a aplicabilidade da sua disciplina, em especial no ciclo básico e nas disciplinas unificadas. Por outro lado, essa resposta variou de acordo com o curso do estudante. Alguns relataram que tiveram professores no ciclo profissional que se dedicaram a demonstrar a aplicabilidade do conteúdo e outros afirmaram que nunca tiveram professores que lhes explicassem quais eram as possíveis aplicações da matéria.

Uma observação interessante apontada por alguns alunos foi a de que mesmo aulas experimentais, em laboratório, poderiam não ser úteis do ponto de vista da aplicabilidade. Ou seja, que o laboratório, por si só, não era suficiente para que eles conseguissem entender a aplicabilidade de um conteúdo, mas muito mais o que os professores trouxessem para demonstrá-la, mesmo que apenas de forma verbal.

Uma explicação hipotética levantada para a falta de demonstração de aplicabilidade nas disciplinas era a de que os professores não eram engenheiros — para o caso das disciplinas

unificadas — e, aqueles que eram, não tinham vivência no mercado de trabalho, por terem seguido carreira acadêmica. Embora sejam fatores que influenciem o conteúdo e metodologia de aula, esta hipótese não se concretiza na realidade. Afinal, a aplicação de conceitos teóricos pode ser pesquisada através da internet e de trocas com formados que atuam no mercado de trabalho, por exemplo. Devemos lembrar também que o trabalho acadêmico é tão parte do mercado de trabalho quanto o trabalho de um analista ou engenheiro de uma empresa. Ademais, a UFRJ, sendo uma universidade de referência, tem seus professores constantemente procurados por empresas, jornalistas, ex-alunos etc. para consultorias em áreas de atuação no que os alunos chamam de “mercado de trabalho” ou em áreas “práticas” da engenharia — o que indica que muitos deles sabem a atuação do engenheiro em companhias privadas.

Para além disso, a extensão universitária vem como prática acadêmica que estreita laços entre professores e as demandas da sociedade — o que consiste numa outra fonte de aplicabilidades da engenharia para ser utilizada como exemplo em sala de aula.

Uma resposta interessante de um dos estudantes foi sobre o relato da aproximação e diálogo da coordenação do seu curso com egressos, a fim de atualizar o currículo. Esse tipo de iniciativa pode fazer a diferença se incorporada nas políticas da própria Poli, a fim de que os professores tenham mais oportunidades de aprender e demonstrar as aplicabilidades de seus conteúdos.

Em seguida, os alunos responderam questões relacionadas à orientação nas disciplinas: “As regras, exigências e cronograma das disciplinas são, em geral, expostas claramente pelos professores? Os professores se disponibilizam a tirar dúvidas extraclasse?”. Mais uma vez, questões que poderiam ter sido destrinchadas em perguntas do tipo múltipla escolha, com opções de sim e não e posteriormente abertas a comentários em texto.

As respostas variaram bastante, o que me fez pensar um pouco sobre por que isso tem sido um padrão nos últimos dados analisados. Foi então que lembrei que parte dos estudantes não havia ainda saído do ciclo básico, informação que pode ser inferida a partir da análise do perfil dos respondentes, como mostra a Figura 1.

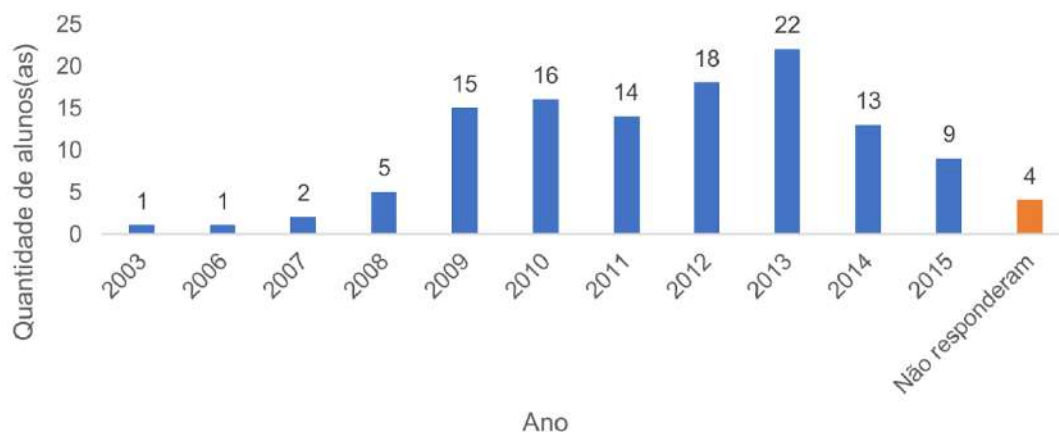


Figura 1 – Ano de ingresso dos estudantes na universidade

Fonte: Veríssimo, 2020.

Por que isso é relevante? Uma boa parcela dessas disciplinas do ciclo básico é composta pelas unificadas, cuja ementa e cronograma são seguidos à risca, já que é necessário coordenar muitos alunos de uma só vez, muitas provas, turmas e professores. Resumidamente:

Nas disciplinas unificadas sim [regras, exigências e cronograma das disciplinas são, em geral, expostas claramente pelos professores]. Mas dúvidas são só com os monitores.

Nas outras disciplinas, em geral, não. Mas isso já vi que é muito particular de cada professor, os que se programam melhor imagino que seja até para o próprio controle a motivação maior. Mas já tive muitos professores que mudaram a ementa ou que marcam a prova somente 1 ou 2 semanas antes. Sobre se disponibilizar, a maioria realmente diz que podemos procurar eles, porém não possuem horários fixos em suas salas ou laboratórios e, em geral é difícil serem encontrados (Alessandro, 2015).

Assim, as respostas variaram um bocadinho: houve alunos que diziam ter o cronograma apresentado no início do curso e seguido até o final, sem mudanças drásticas; enquanto havia respostas que indicavam o oposto, que quase nenhum professor o apresentava, que tiravam dúvidas de má vontade ou que eram muito difíceis de serem encontrados. A maioria, no entanto, revelou que a maior parte dos professores se disponibiliza para tirar dúvidas extraclasse.

A última pergunta deste bloco foi padrão para todas as seções: “Você considera, ainda no tópico de didática, que há algum outro tipo de problema não abordado?”, mudando-se apenas o tópico em questão. Por ser uma pergunta bastante aberta, o conteúdo trazido nas respostas foi bastante variado e repetitivo.

Alguns temas abordados foram: quantidade demasiada de horas de aula por semana; o grande número de alunos por sala, o que dificultava tirar dúvidas com o professor; o nível da prova de segunda chamada ser muito alto em relação às outras ao longo do semestre; muita exigência por parte dos professores; e a falta de continuidade entre as disciplinas, já que os professores, segundo o relato, “as tratam individualmente”.

Foram mencionados o visível desinteresse em lecionar por parte de alguns professores — que têm como prioridade a pesquisa, por exemplo — e de como nada era feito em relação a isso. Um aluno chegou a sugerir a regulamentação da profissão de pesquisador, inclusive. Também foi sugerido um curso de aprimoramento didático de professores, com disciplinas que fazem parte de cursos de licenciatura. Um tema interessante foi a falta de preparo para lidar com alunos com deficiência — questão mais abordada durante o formulário em outro tópico.

Por último, um importante tópico abordado, mas pouco debatido no meio acadêmico, foi o abuso de poder. Ele é também visto com certo grau de tabu, por se tratar de um tópico bastante sensível. No entanto, dado o contexto da universidade pública, é fácil entender por que este cenário se faz presente. Afinal, é sabida a hierarquia intrínseca na relação aluno-professor e o poder de decisão que o último tem sobre o primeiro. Somado a isso, a estabilidade da carreira pública afeta diretamente as relações entre os próprios professores e a falta de regulação para medir a eficiência do trabalho docente, ou seja, daquele que leciona — em contraposição ao trabalho acadêmico, que é medido através da produção de artigos científicos, principalmente —, também atrapalha neste sentido.

Assim, termino esta seção com o comentário de um aluno, sobre o abuso de poder: “*eles são intocáveis!!!!!!*”.

### **3.1.2. Material Bibliográfico**

Este é um tópico que comporta apenas uma questão, que é “Você tem algum comentário adicional sobre material bibliográfico?” e, como complemento, “Sugestões, elogios, críticas...” aparecia logo abaixo da pergunta. Das 27 respostas que foram consideradas válidas, mais da metade girou em torno do tema sobre acessibilidade.

O preço e a disponibilidade de livros foram assuntos abordados, destacando-se o valor alto pago pelos livros didáticos — e que isso deveria ser considerado quando o professor exige

o seu uso durante as aulas ou o considera imprescindível — e a sua disponibilidade nas bibliotecas, em especial na do CT.

### 3.1.3. Currículo

Este tópico contou com duas questões. A primeira, vinha com duas perguntas: “Sua grade curricular apresenta superposição de conteúdo entre disciplinas? Em caso afirmativo, entre quais?” e, logo abaixo, como complemento, vinha escrito “O mesmo conteúdo é apresentado repetidamente em disciplinas diferentes, de maneira desnecessária?”.

Esta foi uma questão que deveria ter sido destrinchada em duas, sendo a primeira delas apenas de sim ou não e, na sequência, uma para o caso afirmativo, a fim de que o aluno pudesse listar as disciplinas que achasse sobrepostas. Pelo critério estabelecido, em que são descartadas respostas do tipo sim, não e não sei, foram contabilizadas 37 respostas válidas. Sem considerar o critério (ou seja, incluindo respostas simples de sim ou não e suas variações), foram 52 respostas contabilizadas, sendo 8 (15%) negativas, uma (2%) “não sei” e o restante 43 (83%), positivas, ainda que não considerassem necessariamente a sobreposição ruim: “Alguns pontos [de sobreposição], para introduções e algumas continuidades, mas nada que atrapalhe”.

Esta é uma seção que se mostrou muito particular para cada curso. Por isso, muitas respostas giraram em torno de uma listagem de disciplinas das engenharias, informação importante para reformas curriculares e para o Centro Acadêmico, mas fora do escopo desta dissertação. Alguns alunos apontaram a sobreposição de conteúdo como sendo uma revisão, muitas vezes não apontada pela ementa oficial, mas que costuma ocupar tempo das disciplinas e se torna repetitivo ao longo do curso: “Basicamente, toda disciplina que exige um pré-requisito precisa desperdiçar ao menos um mês em revisão, sendo as disciplinas do IM e do IF as notáveis exceções”.

A segunda questão abordada foi a pergunta padrão ao final de cada sessão: “Sobre o seu currículo, você tem algo mais a adicionar?”, sendo “Comentários, críticas, sugestões...” o texto complementar logo abaixo. A maioria das observações feitas pelos estudantes girava em torno das motivações para a reformulação ou rearranjo do currículo. Dentre eles, pode-se destacar a quantidade de disciplinas, os pré-requisitos de determinadas matérias e disciplinas que são consideradas desnecessárias ou obsoletas.

A maioria dos estudantes considerava a carga horária alta no curso de engenharia, além de uma disposição de disciplinas eletivas e obrigatórias não adequada, sendo o número de obrigatórias muito maior que a de eletivas. A Resolução nº 2, de 18 de junho de 2007 do Conselho Nacional de Educação (CNE) estipula, para cursos de engenharia, a carga horária mínima de 3.600 horas. Em 2024, são 13 cursos de engenharia sob a administração da Escola Politécnica, que contam com uma média de carga horária de 4.187,5 horas em seus cursos. Isso representa 16,3% a mais de horas mínimas determinadas pelo CNE. A tabela a seguir discrimina as cargas horárias por curso, também deixando em evidência que a Engenharia Metalúrgica é a de maior carga horária (23,6% a mais que o tempo mínimo) e a Engenharia Civil é a de menor carga (apenas 3,6% a mais que o tempo mínimo).

Tabela 2 – Carga horária dos cursos de Engenharia da Escola Politécnica (UFRJ)

<b>Engenharia</b>	<b>Carga horária mínima (horas)</b>
Ambiental	3820
Civil	3730
Computação e Informação	4300
Controle e Automação	4000
Elétrica	4225
Eletrônica e de Computação	4420
Materiais	4345
Mecânica	4075
Metalúrgica	4450
Naval e Oceânica	4420
Nuclear	4240
Petróleo	4383
Produção	4030
Média	4187,5

Fonte: UFRJ, 2024b.

Quanto às disciplinas eletivas<sup>13</sup>, a mesma análise não pode ser feita já que as disciplinas listadas nas grades curriculares não contêm sua disponibilidade. Por exemplo, engenharia

<sup>13</sup>

Os estudantes costumam se referir às disciplinas eletivas como as disciplinas que fazem parte do grupo chamado disciplinas optativas de escolha condicionada. Há também o grupo de disciplinas que são as optativas de escolha

ambiental conta com 84 disciplinas optativas de escolha condicionada e 36 optativas de escolha restrita, mas nem todas são ofertadas em todos os períodos, no mesmo campus ou no mesmo prédio. Principalmente as do segundo grupo, muitas são oferecidas fora do campus do Fundão, já que fazem parte de graduações de humanas. Desta forma, contabilizar quantas são realmente ofertadas em cada semestre se torna inviável, já que isso exigiria uma listagem de cada departamento que as oferta a cada início de período. Em alguns casos, quando são disciplinas que não são obrigatórias para nenhum curso, elas deixam de ser oferecidas quando não há professor disponível para ministrá-la.

Júlia levanta uma questão pertinente quanto à quantidade de horas dedicadas às disciplinas nos cursos de engenharia:

A Carga horária é muito maior do que a necessária, na grande maioria das vezes. Ao invés de reduzir a carga horária e incentivar que o aluno realize atividades extracurriculares ou tenha alguma qualidade de vida decente, os cursos só tem aumentado o número de horas necessárias para se cumprir (Júlia, 2015).

Embora não seja possível afirmar que os cursos têm aumentado sua carga horária, é interessante o questionamento sobre por que as atividades extracurriculares não são mais valorizadas pelos cursos. Outro estudante sugere:

reduzir ma carga horaria do curso, possibilitando mais atividades praticas, unificação das disciplinas de prjetos para que isso seja um processo de longo prazo com aprendizado maior, não apenas seis meses cada materia, que não tem conexão uma com a outra (Lucas, 2015).

Os alunos que levantaram a questão dos pré-requisitos se referiram a disciplinas que exigem que certa(s) matéria(s) seja(m) cursada(s) antes delas, mas que nem sempre isso é necessário. Às vezes, é possível também que uma disciplina demande um conhecimento prévio,

---

restrita, comumente referidas como “disciplinas de humanas”, por se tratarem de disciplinas que não estão ligadas diretamente às engenharias. Segundo a UFRJ, “atividades acadêmicas obrigatórias são as que o aluno precisa obter aprovação para se formar, as atividades optativas são aquelas que integram uma área de conhecimento e que se encontram elencadas no currículo, de modo que o aluno possa escolher algumas para obter um determinado número de créditos. O currículo pode, também, reunir algumas atividades optativas em grupos organizados por afinidade, de modo a restringir as escolhas do aluno, passando essas a serem consideradas atividades optativas de escolha restrita. As atividades acadêmicas de livre escolha são aquelas que não constam do currículo do aluno como atividade obrigatória” (UFRJ, 2024a). Portanto, o aluno necessita cursar disciplinas obrigatórias, optativas, livres e também realizar horas de atividades que se enquadram como Requisitos Curriculares Suplementares (RCS). Atualmente, os currículos passam por readequação para cumprirem o disposto na Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que prevê 10% do currículo dedicado a atividades de extensão.

sem que ele seja incorporado como um pré-requisito, o que pode dificultar ou impossibilitar a feitura da matéria em questão.

Por último, foi recorrente abordar o quanto a universidade não tem se atualizado com a mesma velocidade que o surgimento das novas tecnologias, métodos e o próprio mercado de trabalho.

Um aluno resume os tópicos abordados:

Os currículos são mal construídos. Os pré-requisitos frequentemente não tem nada a ver com as disciplinas que prendem, só burocratizam a vida acadêmica e atrasam o aluno. Falta interdisciplinaridade e liberdade para os alunos escolherem o que querem estudar. Faltam disciplinas fora da carterice da engenharia. Eu vejo o currículo desatualizado, por disciplinas e dentro das disciplinas. Falta conteúdo novo e disciplinas novas. Falta inovação, a tecnologia evolui todo dia e a Universidade não está a par (Patrick, 2015).

### **3.1.4. Grade Curricular**

A única pergunta que aparece nesta seção foi feita para aqueles que marcaram “sim” em uma questão anterior (“Sua grade curricular parece atualizada no campo de conhecimento do seu curso?”). Para os que afirmaram que sim, a pergunta seguinte foi: “Você disse que sua grade está desatualizada. Por que [sic]? Quais matérias parecem desatualizadas, exatamente?”.

Ainda que tenha sido incentivado que os alunos listassem as disciplinas desatualizadas, alguns estudantes fizeram comentários mais gerais sobre o motivo da desatualização da grade curricular nos seus respectivos cursos. Neste sentido, apareceram respostas que convergem com a sessão anterior, sobre o currículo. Os alunos reafirmaram a distância entre a universidade e o mercado de trabalho (“Nos não temos cadeiras voltadas para o mercado offshore. Não temos nada da parte náutica. Só aprendemos a fazer petroleiros, graneleiros e porta contêineres. Não temos matérias voltadas para o mercado”). Também apontaram a falta de atualização da grade de modo geral (“Minha grade é praticamente a mesma já tem uns 40 anos”), sobre materiais desatualizados ou sem revisão que são utilizados (“Os professores que ministram as disciplinas usam materiais defasados e que fazem com que algumas disciplinas pareçam defasadas”) e a falta de aprendizado sobre softwares atuais (“Falta profundidade e recursos computacionais atuais. Aprendermos a fazer no papel, com um modelo do século passado ou retrasado, ok, eu entendo a importância disso, mas precisa evoluir para além disso. Para os conceitos e softwares atuais!”).

Esses problemas podem refletir nos alunos, de modo que entendam como desatenção sobre o conteúdo a ser ensinado, as aulas e os próprios alunos. Lídia aponta para uma falta de interesse e motivação dos professores. Embora não fique explícito, é possível afirmar que isso afeta o dia a dia do estudante e como ele se relaciona com a matéria e o professor que a ministra.

Todas as matérias tem slides e provas que foram feitas pelo meu pai em 1980. As provas são repetidas e os professores mal se dão o trabalho de atualizar o material didático que possuem erros de digitação que não são corrigidos de um semestre para o outro. Isso mostra uma nítida falta de interesse e motivação dos próprios professores, os quais deveriam nos motivar (Lídia, 2015).

### 3.1.5. Autoavaliação

Esta é mais uma seção com apenas uma pergunta: “Você gostaria de adicionar algo a sua autoavaliação?”. Nas respostas, foi possível observar que muitos estudantes entendem que não se dedicaram o suficiente — ou não se dedicaram da forma que consideraram o ideal —, mas que, ainda assim, conseguiam ver problemas mesmo no cenário em que tivessem se dedicado.

Meu início de faculdade foi bastante desleixado, mas a partir do momento que eu me toquei para a vida vi que existe um grande vão entre o que é cobrado e o que é ensinado. Se o professor não serve para nada além de aplicar prova, melhor tornar os cursos de graduação em cursos a distância (Caio, 2015).

Passei por alguns anos muito desmotivado e isso não é culpa somente da faculdade. Não fui aluno exemplar, mas isso não exime o curso de erros. Os alunos se acostumaram com aulas ruins, professores descompensados e baixas notas (Luiz, 2015).

Desde o início algo que me causou grande impacto foi o descasso dos professores não só em relação aos alunos mas em relação à própria matéria que estão ensinando. Meu primeiro professor de cálculo 1 era completamente inapto à dar aula, tomando 2 horas da aula para resolver um problema, após se corrigir dezenas de vezes, só para não chegar à nenhum resultado no fim. Esse foi apenas um dos diversos casos que me desmotivaram à estudar assim como muitos outros alunos.

Eu sou grande culpado pela minha péssima atuação em relação à disciplina que um aluno deve ter, mas isso foi amplificado pela falta de empenho e qualificação que a engenharia na UFRJ deveria ter (Daniel, 2015).

Esta seção foi dedicada, também, a entender de que forma o aluno percebe sua própria postura em sala de aula. É interessante reparar que os três alunos citados reconhecem que não foram exemplares, mas conseguem entender a relação que este fato teve com outras situações durante a faculdade. Citam a atuação de seus professores e falam sobre suas motivações, além

de como esses dois elementos estão conectados. Outros dois estudantes correlacionam como se sentem (feliz e agoniado) com seu desempenho acadêmico:

Eu acredito que poderia ir bem melhor nas disciplinas, pois não me vejo tendo a dedicação que eu poderia ter. Porém eu acho que não seria feliz se aumentasse meu tempo de dedicação à faculdade (Heitor, 2015).

Bom, não tive nenhuma prova. Somente 3 semanas de aula. Uma coisa eu posso afirmar, se eu tirar nota baixa: não vai ser por falta de dedicação, estou agoniado por não conseguir ir para academia ou me divertir jogando, pouco tempo tenho para isso e sempre que posso eu estudo ( dentro do limite é lógico, afinal não sou um robô ). O problema é que existem alunos ( assim com eu que não tiveram base no ensino médio ) , esses juntamente com outros alunos ficam perdidos com tanta matéria em tão pouco tempo (Gabriel, 2015).

Heitor parece tomar um caminho consciente em relação ao seu desempenho, já que ele não vê retorno sobre seu estado emocional caso se dedicasse mais à faculdade. Já Gabriel, cujo tempo na universidade é pequeno, pois estava à beira de fazer suas primeiras provas, sente agonia e possivelmente ansiedade por esperar pela recompensa do tempo dedicado aos estudos.

A quantidade de horas exigidas nos cursos de engenharia já são altas, mas é necessário contabilizar, ademais, o tempo de estudo para além da sala de aula. Sobre isso, Guilherme cita sua dificuldade em conciliar trabalho e estudo:

Como sou aluno de baixa renda familiar tive meu desempenho prejudicado pela necessidade de exercer atividade remunerada para arcar com os altos custos da graduação, como transporte, alimentação, xerox/livros. Agora com a redução orçamentária da UFRJ a situação não é favorável à permanência de alunos com baixa renda per capita familiar (Guilherme, 2015).

Seu relato vai ao encontro das mudanças que a universidade precisa passar para se adequar a alunos de baixa renda. Tendo em vista que as cotas já são uma realidade há mais de dez anos na UFRJ, fica claro que o perfil do estudante de engenharia também tem acompanhado essa mudança.

Em pesquisa que avaliou o perfil do estudante de IES durante o período de 2012 e 2019, o percentual de alunos que terminaram o Ensino Médio em escola pública foi de 29,8% para 64,9%. Sobre raça/cor, em 2012, 59,1% não declararam essa informação e 20,9% se declararam brancos. Pretos e pardos somaram 19%. Os não informados em 2019 foram de 11,7% e pretos e pardos somaram 46,5%. 39,5% se declararam brancos neste ano. Embora grande parte dos estudantes não tenham declarado sua raça/cor em 2012, a relação de brancos para pretos e pardos era de 1,1, enquanto em 2019, essa relação diminuiu para 0,87, indicando maior

quantidade de pretos e pardos do que brancos nas universidades federais. No período analisado, o número de ingressantes que se autodeclararam com deficiência foi de 1552 para 3361, um aumento de mais de 100% (TREVISOL; BELLO; NIEROTKA, 2023).

Os autores ainda afirmam que

Os resultados deste estudo, somados aos produzidos por outras pesquisas, oferecem elementos suficientes para afirmar que a Lei de Cotas institucionalizou políticas de democratização do acesso e de inclusão de grupos sociais historicamente excluídos. O acesso à educação superior desencadeia mudanças nas trajetórias individuais e profissionais dos indivíduos, atuando como um fator decisivo para o exercício da cidadania e para a inserção no mundo do trabalho. O acesso à educação superior é particularmente importante para os jovens oriundos das famílias mais pobres, que precisam superar as barreiras decorrentes das desigualdades de renda, raça/cor, gênero, orientação sexual etc (TREVISOL; BELLO; NIEROTKA, 2023).

Se as dificuldades de cursar engenharia já existiam para estudantes que não enfrentavam maiores percalços financeiros, como a universidade tem se adaptado para acolher estudantes cotistas? Para além de programas de bolsas, o curso André Rebouças<sup>14</sup> e o projeto CASA<sup>15</sup>, como os professores da engenharia têm se preparado para isso dentro da sala de aula?

Bianca (2015) resume em uma frase os estorvos dos estudantes: “É complicado estagiar e estudar e viver ao mesmo tempo”.

Além disso, alguns alunos falaram sobre o que os motiva, embora esse tópico já tenha sido abordado anteriormente. Outros apontaram uma não correspondência direta entre dedicação e notas, o que não corrobora com os resultados obtidos dos dados quantitativos da pesquisa.

Já o gráfico da Figura 3.10 mostra o resultado da resposta para a pergunta “Você pensa que houve correlação entre suas notas e seu engajamento e estudo extraclasse?”. A avaliação mostra que, de forma geral, a maior parte dos estudantes encontra uma correlação alta entre esses dois fatores (VERÍSSIMO, 2020).

Os estudantes que não viam uma relação direta entre notas e estudos fora de sala de aula alegaram que isso se dava por causa do nervosismo durante as provas; por algumas notas serem

---

<sup>14</sup> Iniciativa para o apoio pedagógico para alunos cotistas de Engenharia para o curso de cálculo, criado por alunos e “em parceria com o Sindicato dos Engenheiros do Estado do Rio de Janeiro (Senge RJ), o Clube de Engenharia e a Mútua - Caixa de Assistência dos Profissionais do CREA-RJ. Está no seu segundo ano de realização.” (SENGE RJ, 2023).

<sup>15</sup> CASA Virtual – Centro de Acolhimento e Suporte Acadêmico, coordenado pela diretoria para Políticas Estudantis (DAPE). Seu escopo foi “promover o desenvolvimento social, pessoal e emocional do aluno, por meio de orientação psicopedagógica, acolhimento psicossocial e outras atividades que estimulem um ambiente mais afetivo e saudável para a formação de novos engenheiros.” (ESCOLA POLITÉCNICA, 2023)

sorteadas (“Ainda me lembro de uma prova que confundi uma fórmula e mesmo assim tirei 10”); e porque “o professor avalia o aluno não pelo seu trabalho ou raciocínio, [...] mas se o aluno fez o trabalho/prova da forma que o professor quer ver”.

Fabiano evidencia uma dificuldade enfrentada por ele e a forma como foi tratado:

Eu me esforcei muito pra conseguir me encaixar na metodologia da ufrj. Infelizmente nao fui capaz, assim como uns 70% (?) da minha turma que ja abandonaram, mudaram de curso e agora tenho a Elaine apontando uma arma na minha kbça dizendo “tranca/cancela ou tu vai ser jubilado” (Fabiano, 2015).

Obviamente, tenho certeza de que a professora em questão não apontou uma arma na sua cabeça de forma literal, mas achei interessante a maneira como ele escolheu expressar como se sentia diante da situação: acuado, ameaçado, sem saída. Observa-se que ele afirma que outros alunos também não se adaptaram ao que ele chama de “metodologia da UFRJ” e, embora sua porcentagem seja arbitrária, indica que ele não era o único passando por esse processo de não adaptação.

Eduardo evidencia o importante e essencial papel de um orientador acadêmico e de acompanhamento psicológico:

Tive uma fase ruim na minha vida pessoal no primeiro ano de faculdade. Gostaria que houvesse um orientador na minha crid<sup>16</sup>, desde o inicio, para eu saber a quem eu poderia pedir ajuda em relação ao que fazer com minha faculdade. Acabei me desmotivando mais ainda quando não soube conciliar a minha vida academica e pessoal, perdendo mais ainda a mão do meu desempenho academico (Eduardo, 2015).

Tanto ele quanto Fabiano poderiam se beneficiar de professores preparados para acolher suas necessidades, evitando, por exemplo, índices de evasão por motivos que nada se relacionam com o nível de exigência ou dificuldade das disciplinas dos cursos de engenharia.

---

16

O aluno refere-se ao documento de Confirmação de Registro de Inscrição em Disciplinas (CRID), que é gerado automaticamente pelo Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA), de forma *online*. Nele, há um campo para “Orientador Acadêmico”, que deveria ser preenchido para todos os estudantes. Segundo a Resolução 02/2016 do Conselho de Ensino e Graduação (CEG), a orientação acadêmica deve ser exercida pela Comissão de Orientação e Acompanhamento Acadêmico (COAA) e pelo Corpo de Professores Orientadores (CPO). É comum, no entanto, que este campo não venha preenchido e que o aluno não saiba, durante seu tempo de graduação, quem é o seu professor orientador.

### 3.1.6. Infraestrutura de sala de aula

Este tópico contou com três perguntas. A primeira delas foi “Caso você possua (ou já tenha possuído) alguma necessidade especial<sup>17</sup>, quais foram os principais problemas enfrentados na sala de aula?”. Foram apenas seis respostas, sendo uma sobre baixa visão, em que o aluno afirmou nem sempre conseguir um lugar à frente, atrapalhando sua atenção durante a aula e outro pontuou que seu principal problema era “ficar em pé nas aulas devido a dor da Síndrome Fibromialgia”. O restante elencou questões que podem ser potencialmente desafiadoras para pessoas com deficiência, mas também para alunos sem deficiência, como limpeza das salas ou “Professores que usam muito o quadro e não ofereciam alternativas para aqueles que não conseguiam enxergar”.

A segunda pergunta foi “Você considera, ainda no tópico de infraestrutura da sala de aula, que há algum outro tipo de problema, não abordado, que nos impede de ter uma aula de qualidade?”. Os três principais problemas apontados foram a falta de computadores para o uso dos estudantes, quantidade pequena de tomadas para uso de carregadores de laptop e celular; falta de limpeza e manutenção dos equipamentos das salas de aula; e acesso livre à internet.

Por último, os estudantes responderam à seguinte pergunta: “Sobre os demais tópicos de infraestrutura da sala de aula, você tem algo a adicionar?”. Foram elencados a superlotação de salas de aula — especificamente, as reservadas para disciplinas unificadas —, a falta de água, itens básicos como papel higiênico nos banheiros, um lugar para convivência de alunos, espaço para almoço, farmácia, padrão das salas, mesas mais amplas; e um aluno comentou sobre deixar que a luz do sol entrasse nas salas de aula.

### 3.1.7. Exterior

Três perguntas fizeram parte deste tópico: “Caso você possua (ou já tenha possuído) alguma necessidade especial, quais foram os principais problemas apresentados fora de sala de aula?”, “Você considera, ainda no tópico de infraestrutura exterior, que há algum outro tipo de

---

<sup>17</sup>

O termo tentou abranger necessidades temporárias, como por exemplo a pessoa que precisa usar muletas enquanto tem o pé quebrado. Porém, a pergunta mais apropriada seria: “Caso você já tenha possuído alguma necessidade especial temporária ou é uma pessoa com deficiência, quais foram os principais problemas enfrentados na sala de aula?”. O termo “portador de necessidade especiais” não é o mais adequado e isso se repete para os usos posteriores ao longo do formulário.

problema não abordado?” e “Sobre os demais tópicos de infraestrutura exterior, você tem algo a adicionar?”.

A primeira pergunta foi respondida apenas por dois alunos, sendo que só uma delas era relacionada a pessoas com deficiência. Ele respondeu “acessibilidade para portadores de necessidades especiais”, de forma genérica. O Centro de Tecnologia tem uma disposição espacial pouco amigável para cadeirantes, por exemplo, já que conta com elevadores apenas nas extremidades do Centro (nos blocos A e H), dificultando o acesso às salas no primeiro pavimento. Não há qualquer sinalização para deficientes visuais nas dependências, o que também é sinal de uma infraestrutura pouco adaptada a pessoas com deficiência.

Foi levantada, na segunda pergunta, a sugestão de mais espaços para alimentação e, além disso, áreas de convivência:

Exitem poucas áreas comuns para os aluno. Temos grandes espaços entre os blocos que poderiam ser utilizados para atividades tranquilas para não interferir as aulas, como leitura e descanso ou mesmo um leve papo na sombra das árvores. E porque não umas redes para uma merecida soneca pós almoço! (Inácio, 2015).

Na última pergunta, os alunos apontaram novamente a necessidade de acesso à internet através de uma rede unificada de *Wi-Fi*, que pudesse ser acessada em qualquer lugar dentro do Centro de Tecnologia.

Marcos também comenta sobre a indisponibilidade de locais para estudos em horários noturnos. É uma demanda que faz sentido, já que alguns professores categoricamente afirmam que é necessário estudar mais horas do que as gastas nas aulas diariamente. Neste sentido, o aluno afirma que é importante o ritmo de estudo e um espaço para isso:

Além disso, eu costumo ficar até tarde na faculdade para estudar, pois em casa as condições não são tão boas. Mas quase todos os locais disponíveis para estudo fecham por volta das 18h. Se eu não tivesse acesso a um laboratório no qual trabalhei, eu não teria como manter meu ritmo de estudos (até umas 21h). Ritmo este essencial para meu atual bom desempenho acadêmico (Marcos, 2015).

### **3.1.8. Assistência estudantil**

Nesta seção, foram computadas três perguntas: “Gostaria de especificar quais modalidades de bolsa recebe?”, para alunos que responderam que recebem algum tipo de bolsa auxílio; “Há algo que você queira adicionar sobre assistência estudantil e/ou situação financeira?”; e “Você tem algo mais a adicionar sobre alimentação, segurança e/ou transporte?”.

As respostas à primeira pergunta foram sintetizadas na tabela a seguir.

Tabela 3 – Quantidade de alunos por tipo de bolsa recebida.

Tipo de bolsa	Quantidade de alunos
Monitoria	4
Iniciação Científica	8
Estágio	4
Bolsa Auxílio	10
Mestrado	1
Extensão	1

Fonte: Elaboração própria.

Um dos estudantes recebia duas bolsas: uma de iniciação científica e outra de estágio e um aluno especificou receber uma bolsa de estágio, mas que não era vinculada à UFRJ. O aluno que diz ter bolsa de mestrado não especificou sua origem.

Embora a pergunta tivesse o intuito de diferenciar os tipos de bolsa auxílio concedidas pela Política de Assistência Estudantil da UFRJ<sup>18</sup> — como Auxílio Permanência ou Auxílio Moradia —, os estudantes entenderam se tratar de qualquer tipo de bolsa. Esta interpretação levanta uma hipótese: a de que os alunos consideram que qualquer uma das bolsas ofertadas pela universidade é passível de ser utilizada para fins de assistência estudantil. Esta é uma suposição razoável, visto que a quantidade de bolsas ofertadas para este fim exclusivamente não é suficiente para todos os estudantes da UFRJ. Por isso, é comum que eles recorram a bolsas de monitoria, iniciação científica, extensão etc., para manterem-se na universidade, embora este não seja o intuito primário destas bolsas.

A segunda pergunta gerou respostas que apontam os problemas da permanência do estudante na universidade e sua relação com as bolsas ofertadas.

Quando entrei na universidade a bolsa auxílio era suficiente para pagar xerox, almoços, equipamentos e outras coisas necessárias para o meu curso. Mas os preços aumentaram e a bolsa não. Tenho que deixar de comprar algumas coisas necessárias por não sobrar dinheiro (e eu não ter tempo livre o suficiente para fazer estagio -> 20h semanais de estagio é demais pra quem já tem quase 30h de matérias do curso sem contar com o tempo necessário para estudar...) (Natália, 2015).

<sup>18</sup>  
Resolução do CONSUNI nº 2 de 14 de fevereiro de 2019.

A quantidade de bolsas são insuficientes (Olívia, 2015).

Esse semestre não recebi bolsa porque o edital simplesmente está pra ser lançado desde de fevereiro e não saiu, isso me deixou numa situação financeira muito ruim até reduzi matérias para não ter que ir todos os dias pra faculdade (Victor, 2015).

Minha situação financeira no momento encontra-se instável, faço estágio técnico para ajudar em minha permanência na faculdade, porém, o mesmo me está acabando e me foi proposto um estágio de engenharia, com a mesma carga horária e uma remuneração muito maior, porém, estou no segundo período, e meu antigo coordenador havia vetado, como proceder? (Ulisses, 2015).

Estou a 4 semestres tentando a bolsa e não consigo, para alunos que não estão tão bem na faculdade é um grande problema pois a maioria das iniciações científicas exigem CR, traduzindo, trabalho de graça para iniciação, não consigo bolsa para a faculdade, e passo o dia todo no Fundão gastando todo dinheiro que consigo para comer, acaba não sobrando para xerox, livros, entre outros (Leonardo, 2015).

O relato dos estudantes ilustra como as bolsas influenciam diretamente sua permanência na universidade. A condição financeira também é um fator que pode abalá-los psicologicamente e, por consequência, afetar suas notas. Questiono, portanto, a necessidade de uma pressão a mais sobre os estudantes que precisam manter bons resultados para manterem bolsas de iniciação científica ou até mesmo estágios, já que, para alguns, a bolsa faz parte da garantia da conclusão do curso.

Samuel resume essas e outras questões levantadas:

Não há moradia nem bolsa para todos. É muito difícil almoçar no bandeirão no intervalo do almoço. Muitos abandonam a faculdade por esses motivos, ou tem seu rendimento muito baixo por terem que trabalhar e estudar, mas como a Poli não oferece aulas noturnas, muitos tem que faltar as aulas para poderem trabalhar e se manterem na faculdade. Ou seja, o mesmo trabalho que garante a permanência do aluno na faculdade, é o que o impede de ir à todas as aulas (Samuel, 2015).

Ele aponta uma situação comum e que esbarra na mudança de perfil do estudante. Para alunos com necessidade de complementação de renda — que, com as cotas, aumenta ano a ano —, os estudos devem sempre vir acompanhados de bolsa de assistência estudantil, a fim de que não seja necessário tirar o tempo de estudo para dar lugar ao tempo do trabalho. No entanto, o número de bolsas não acompanhou, à época da pesquisa, a demanda destes alunos, fazendo com que muitos procurassem outras formas de complementação de renda.

Em 2015, ano da coleta de dados, as regras para aprovação de estágios eram mais restritas. Nesta época, o número de estudantes que pediam por excepcionalidade — ou seja, quebra nos pré-requisitos para o estágio — era grande, a ponto de se tornar uma pauta inviável

a ser discutida nas reuniões da congregação da Escola Politécnica, espaço dedicado a este tipo de pedido.

Não era incomum o perfil do estudante que, caso não tivesse o pré-requisito quebrado, não teria condições de continuar os estudos. Nas congregações, mais de uma vez presenciei professores deliberando sobre a vida de alunos de engenharia através de discursos nada empáticos, em que diziam, sem cerimônia, que os estudantes sabiam das regras antes de entrar na universidade — como se não pudessem fazer nada por eles, já que eles decidiram continuar na vida universitária mesmo sabendo dos potenciais percalços que encontrariam nessa jornada.

Para muitos, as cotas foram a única forma de ingressar no ensino superior. Tive colegas que se tornaram os primeiros de suas famílias a fazerem uma faculdade. Como desistir de um sonho — e uma oportunidade de mudar as suas vidas e de seus familiares — tão facilmente?

Era notável que os professores não entendiam — ao menos, não a maioria — que essas regras fariam pouco sentido conforme os anos passassem. Que perderiam estudantes demais se não as mudassem. Em pouco tempo, a realidade bateu à porta e as regras de estágio da Escola Politécnica foram modificadas. Porém, este foi apenas um passo dentro da caminhada para políticas sólidas de permanência estudantil. Afinal, a renda é um dos fatores que os mantêm estudando, mas, ao longo deste trabalho, venho mostrando como há muitas outras questões que atravessam a estadia do aluno de engenharia na UFRJ.

A necessidade de atendimento psicológico e psiquiátrico é uma delas e seu acesso é ainda precário. Evandro dá um relato pessoal interessante e destaca a importância de cuidar da sua saúde mental:

Eu faço atendimento psiquiátrico no IPUB na Praia Vermelha. Sei que é uma informação muito pessoal, mas tenho TOC e por causa desse transtorno, tenho depressão, variação de humor, surtos de agressividade súbitos, entre outros. Só vim a saber do IPUB, pois um tio-avô e a esposa dele se tratavam na Praia Vermelha (ele morreu de Alzheimer em 2013), e por causa de sintomas que vinha tendo, quando terminei o primeiro período após reabrir a minha matrícula, procurei o Superest e solicitei auxílio. Só consegui o e-mail da Celina (psicóloga) após ir várias vezes na Praia Vermelha e um outro aluno que estava lá esperando para ser atendido que me passou o e-mail correto dela. O IPUB, apesar dos problemas inerentes à toda UFRJ, é sensacional e muito pouco divulgado (Evandro, 2015).

Na última pergunta, os estudantes comentaram sobre dois temas principalmente: a dificuldade de almoçar no bandejão do CT<sup>19</sup> e a precariedade dos transportes para a Ilha do Fundão. Também fizeram ressalvas quanto à segurança no campus.

As filas do bandejão são enormes e não dá tempo de enfrentar elas com só uma hora de almoço. Sou obrigada a deixar alguns buracos na grade, afetando meu tempo de conclusão do curso, para poder almoçar, já que com a bolsa auxílio não dá pra pagar o valor da refeição dos outros locais (Natália, 2015).

Com apenas uma hora de almoço fica muito difícil comer no CT. Independentemente de esperar na fila do bandejão ou não, todos os lugares ficam muito cheios, o que dificulta conseguir sua comida, arranjar lugar para comer e efetivamente comer em uma hora. A segurança do fundão precisa ser realmente melhorada porque os casos de roubo e até sequestro são bem frequentes, o que impede os alunos de transitarem calmamente pelos locais ou ainda ficarem até tarde na universidade para estudar ou por outro motivo. Transporte é outro grande problema também. Talvez tenha melhorado um pouco com o BRT e com as linhas da ilha que entram dentro da cidade universitária agora, mas há um ano atrás voltar para casa todo dia era complicado. Moro a 15 minutos de carro do fundão, mas tinha que pegar dois ônibus lotados (Jonas, 2015).

Acho um absurdo a maioria dos alunos dependerem somente de uma linha de ônibus para se locomover, como é o caso do 485. Como o próprio formulário sugere, não é só dentro da Faculdade que avaliamos nosso bem-estar. As coisas que nos cercam também fazem parte dessa avaliação, e o transporte é um assunto que há muito tempo incomoda estudantes da UFRJ (Larissa, 2015).

Há apenas duas maneiras de chegar ao fundão por ônibus normal, e, todas que vão para a Av. Brasil passam obrigatoriamente pela linha amarela, causando assim cerca de 1h diária de perda de tempo desnecessária, que poderia ser resolvida com apenas UM ônibus(Linha) que utilizasse a saída da linha vermelha, fora que não há nenhum transporte direto para grande parte da zona oeste, obrigando ao pessoal de certos bairros (Bangu, Realengo, Magalhães Bastos, Padre Miguel, Vila, etc...) a pegarem pelo menos duas conduções, e pelo menos uma delas lotada (Leonardo, 2015).

No ano de 2024, felizmente, através de reivindicação do movimento estudantil (FRANÇA, 2024), foi inaugurado o segundo bandejão do CT, no local onde funcionava um restaurante privado. Só no dia da inauguração, foram servidas mais que o dobro de refeições pelos dois restaurantes, 3.422 pratos no almoço e no jantar (MENDES, 2024).

Também neste mesmo ano, foi autorizada a ampliação do itinerário da linha 479I (Nova Iguaçu x Parada de Lucas) pelo Departamento de Transportes Rodoviários do Estado do Rio de Janeiro (Detro-RJ) a fim de atender às demandas de discentes e trabalhadores da UFRJ (SOUZA, 2024). Também circulam 18 linhas municipais e mais cinco linhas intermunicipais,

---

<sup>19</sup> Incluído como política de permanência estudantil gratuitamente para quem tem Auxílio Alimentação, sendo a refeição apenas R\$2,00 para os demais estudantes.

além da já citada (PREFEITURA UNIVERSITÁRIA, 2024). O BRT é interligado com o corredor da Transcarioca e com a Transbrasil (CMTC, 2024).

O valor das bolsas de iniciação científica, monitoria e extensão universitária sofreram alterações. As duas primeiras modalidades tiveram seu valor reajustado para R\$700,00 (CNPQ, 2024), enquanto as bolsas de extensão podem variar de R\$700,00 a R\$1.400,00 para projetos e programas (UFRJ, 2022). É bom destacar, no entanto, que essas mudanças são mudanças na política a nível federal e não estiveram atreladas às reivindicações dos estudantes da Escola Politécnica na UFRJ, nem sequer às decisões da diretoria da Escola. São, porém, reivindicações do movimento estudantil brasileiro, que atua, também, dentro das universidades federais.

Ao longo da última década, é possível notar mudanças na universidade. Muitas das reivindicações dos estudantes referentes aos temas abordados nesta seção foram atendidas, ainda que parcialmente. Por outro lado, permanece o questionamento sobre as mudanças nas salas de aulas: os professores ainda ensinam do mesmo jeito que há dez anos atrás?

## 4 O CONTRAPONTO DE MÃES À OBRA

O projeto me chamou atenção quando comecei a notar o quanto aquele espaço de sala de aula passava a sensação de um lugar de acolhimento. Dedico esta seção a descrever o curso e algumas impressões, como contraponto, aos problemas registrados pelos alunos de engenharia.

### 4.1. DESCRIÇÃO DO CASO

O projeto Mães à Obra nasceu com Adriana Horácio dos Santos Correia, moradora há 25 anos do Morro do Preventório — comunidade localizada no bairro de Charitas, em Niterói — e trabalhadora da construção civil. Os primeiros cursos que a capacitaram foi quando tinha 22 anos, enquanto procurava uma forma de recuperar a guarda das filhas, que se encontravam no orfanato naquela época. Isso porque Adriana era uma pessoa em situação de rua e a oportunidade de aprender um ofício também seria uma forma de se reerguer.

A primeira vez que eu a ouvi contar sua história estávamos numa roda de conversa, que fazia parte da disciplina do NIDES, “Tecnologia, Trabalho, Saúde e Cuidado”. Inclusive, fui a responsável pelo intermédio entre a professora da disciplina e o projeto. Embora eu já acompanhasse as aulas do Mães à Obra há alguns meses, eu e Adriana fomos nos conhecendo através da convivência e eu só ouvia alguns fragmentos do seu passado através de outras conversas. Ouvi-la naquele contexto — numa roda grande, formada de estudantes de mestrado e professoras da UFRJ — foi impactante: sua desenvoltura para falar em público era impressionante e se tornava mais inesperada conforme relatava como havia parado ali. Sua origem confirmou apenas uma hipótese que eu já tinha: Adriana era uma professora nata.

No passado, foi uma das beneficiadas pelo Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), criado em 2011 durante o Governo Lula e que tinha como objetivo “ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira” (BRASIL, 2023). O programa deu oportunidade para que Adriana delineasse uma carreira na construção civil, através de diversos cursos nesta área de formação, e foi uma forma de se “reconstruir”, como ela mesma conta:

[...] para você poder restaurar sua vida, né? Se reconstruir, né? Pegar minhas filhas e poder ter um canto, e poder ter um lar, e poder ter uma dignidade... Daqui a pouco, quando a minha casa ficou num patamar, eu falei assim: “mesmo que a minha casa fique faltando muita coisa, por que não eu passar um pouco disso para outras mulheres

<sup>20</sup>que de repente sonha em ter um quatinho pintado para o filho e não conseguiu porque é muito caro? Tudo é muito caro, né? Então qualquer duzentos reais, cem reais que você economize na mão de obra do pedreiro já compra tinta para pintar o quarto do seu filho. Uma prateleira, né? Ou que sobre para você fazer a unha, o que sobre para você levar seu filho do cinema... Mas sempre é uma forma de você estar economizando um dinheirinho ali pra você poder fazer algo melhor aqui pra você mesmo, né? (CORREIA, 2023)

A partir da sua própria experiência, Adriana quis que outras mulheres pudessem ter a mesma oportunidade que ela. A ideia de passar adiante seus conhecimentos é de 2011, mas desde 2001, antes mesmo de fazer os primeiros cursos de capacitação, ela já se questionava sobre um projeto que fosse direcionado a mulheres, baseado em um já existente, mas que era realizado no município do Rio de Janeiro. “E, naquela época, quando eu fui lá no Rio me

---

20

Para transcrever as falas das entrevistadas, utilizei um *bot* — que “é um programa de software que executa tarefas automatizadas, repetitivas e pré-definidas” (KASPERSKY, 2023) — e, depois, refinei a transcrição como etapa final do processo. No entanto, durante a feitura deste refinamento, deparei-me com uma discussão que não gostaria de deixar de fora deste trabalho, embora não seja minha pretensão desenvolvê-la de forma demasiada — por isso faço uma nota de rodapé, para aqueles que se interessarem em acompanhá-la. Na seguinte frase de Adriana: “por que não eu passar um pouco disso para outras mulheres que de repente sonha [...]”, a norma culta da língua portuguesa apontaria a falta de concordância: se são mulheres (sujeito), elas *sonham*, não *sonha*, pois o verbo sempre concorda com o sujeito da oração. É comum o uso do advérbio “sic”, utilizado em itálico e entre colchetes ou parênteses, que significa “assim, do mesmo modo, reproduzido exatamente como no original” (VADE MECUM BRASIL, 2023). A verdade é que, no processo de transcrição, nem tudo é transcrito exatamente como se é dito, de modo que já existe, num primeiro momento, uma mudança na forma escrita, que passa a ser diferente da forma falada. Embora esse processo seja realizado pelo *bot*, sabemos que ele não faz essas escolhas por si próprio — alguém o configurou para que o fizesse desta maneira. E, mesmo assim, o refinamento é feito por uma pessoa — a autora, eu mesma —, cujas escolhas são conscientes. Portanto, me vi diante de uma encruzilhada: não queria apagar os trejeitos da linguagem utilizada por Adriana, pois isso faz parte de quem ela é — e gostaria de celebrar exatamente isso —, como também não queria deixar o texto fora da sua norma padrão, por se tratar de uma dissertação de mestrado. Esses questionamentos lembram as polêmicas de alguns anos atrás dos livros didáticos de português que expuseram formas consideradas fora do padrão da língua portuguesa, como “nós vai”. Embora amplamente utilizada no vocabulário informal e popular, estes exemplos, encontrados nesses livros, sofreram severas críticas, em especial de grupos mais conservadores. Parto do pressuposto que a língua é viva, além de, essencialmente, um meio de comunicação. Adriana se faz entender o tempo todo, de modo que não utilizarei o advérbio *sic*, mas deixarei aqui a reflexão do seu uso e do quanto esse processo pode ser um apagador — ou indicador, a depender de como é feita a transcrição — de classe social, origem etc. Entendo também que, ironicamente, a própria nota pode se tornar um chamariz, mas minha intenção foi compartilhar minhas angústias e deixar a reflexão a quem lê sobre a forma como escrevemos, que pode ser utilizada como uma ferramenta para segregar pessoas, ao invés de agregá-las. Costumo dizer que palavras importam e é por isso que faço valer esta nota, pois as palavras de todos entrevistados e as minhas, também, são importantes. Então, vamos deixar que *as mulheres sonhe*, desse jeito mesmo — do jeito que elas quiserem.

inscrever, eu pensei: ‘poxa, podia ter um negócio desse aqui em Niterói, assim eu não precisava me deslocar até o Rio para poder fazer o curso’” (CORREIA, 2023).

Considerando seu público-alvo — mulheres e mães, em sua maioria solo, de baixa renda e que são chefes de família —, um curso de capacitação próximo de sua residência seria um fator crucial para a frequência das alunas. Além disso, no geral, os ambientes educacionais se apresentam de forma hostil para mães solo, de modo que Adriana poderia incitar uma nova abordagem, neste e em mais sentidos. O primeiro deles foi o fato de aceitar crianças no ambiente de aprendizado, pois sabia que muitas delas não tinham com quem deixar sua prole. Ser negra, periférica e mãe foram qualidades suas que, de maneiras subjetivas e objetivas, fariam diferença no dia a dia de um curso como aquele que ela planejava.

O nome do projeto surgiu a partir de uma referência a um programa de televisão de dois irmãos gêmeos que faziam reformas em casas, o “Irmãos à Obra”, e de um outro projeto, que acontecia no Rio, o “Mão na Obra”.

Aí eu fui e falei “Irmãos à Obra... Então como a maioria da construção civil é formada de pai, os pais que trabalham na obra e as mães ficam em casa... Por que não a gente não ousar um pouquinho e botar “Mãe na Obra”? Aí eu vim e fui com a ideia do “Mãe na Obra”. O Fernando que sugeriu “Mães à Obra”. Eu achei incrível, porque realmente seria um curso para mulheres... (CORREIA, 2023)

O projeto começou a sair do papel durante o período de isolamento social, quando Marcos Rodrigo, líder comunitário, coordenador do projeto Urbelatam e colaborador no Banco Comunitário do Preventório (BCP) chamou Adriana para pintar a Maloca Cultural. Ela é um espaço que abrigava o Banco, mas também diversas atividades culturais da comunidade, além de um restaurante da sua família. Adriana mencionou a ideia do Mães à Obra, que foi abraçada pelo líder comunitário.

E quando eu falei pro Marcos o projeto Urbelatam já estava em andamento aqui há um ano e pouco aqui na comunidade. Como o projeto Urbelatam fala sobre condições de moradia, né, e situação de vulnerabilidade, área de risco aqui. Então assim, quando eu trouxe a ideia do projeto Mães à Obra pro Marcos, eu falei assim: “ô meu Deus do céu, ele me deu um prêmio, né?” De repente você fala de coisas de moradia, aí vem uma mulher falando de melhorar as condições de moradia das mulheres. Aí, quer dizer, foi um prêmio o projeto Urbelatam. Eu acredito que o projeto Urbelatam foi um prêmio pra mim. Eu dei uma sorte. Talvez, se eu tivesse falado com o Marcos hoje, o projeto Mães à Obra não ia sair, não ia se materializar, né? (CORREIA, 2023).

Já mencionado anteriormente, o projeto Urbelatam

atua junto às comunidades do Morro do Preventório, em Niterói, Rio de Janeiro, e El Pacífico, Medellín, Colômbia, a fim de contribuir para a potencialização de ações de

resiliência de sujeitos e grupos frente a desastres socioambientais, entre outras adversidades. Desde 2019, vem desenvolvendo ações de cunho participativo para a produção de metodologias a fim de contribuir para o fortalecimento de estratégias coletivas e vínculos comunitários nas favelas do Preventório (e arredores) e El Pacífico.

O projeto está ligado à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no Brasil; a Universidade de Antioquia (UdeA), na Colômbia; e a Universidade de Glasgow, na Escócia (URBELATAM, 2024).

A metodologia de trabalho desenvolvida após dois anos de projeto contava com quatro dimensões: Legitimidade; Planejamento Comunitário; Mapeamento e Ações Locais; e Tecnologias. A primeira delas, partia do “reconhecimento, pelo território, do trabalho de líderes comunitários. Desta forma, a legitimidade nasce na *confiança* entre as pessoas do Morro do Preventório e quem realizou o mapeamento” (MAPEADORES COMUNITÁRIOS DO PREVENTÓRIO, 2024, grifo original). A dimensão do Planejamento Comunitário refere-se ao trabalho cotidiano da equipe, no qual a prioridade é atender às necessidades do território, em vez de focar apenas na realização do mapeamento. Isso ocorre porque as urgências da comunidade diferem das da universidade e, sendo uma equipe composta por líderes comunitários, a necessidade de seus colegas, amigos e vizinhos é mais importante do que seguir um cronograma rígido. Planejamento Comunitário (ou Errático) é o termo que foi usado para descrever um tipo de planejamento adequado ao dia a dia do mapeamento. Em contraste com o planejamento tradicional ou ortodoxo, que se baseia no cumprimento de tarefas conforme datas de entrega e um cronograma pré-estabelecido, o Planejamento Comunitário permite maior flexibilidade. A dimensão do Mapeamento e Ações Locais enfatiza a importância de priorizar o bem-estar dos moradores e frequentadores do território. Esta abordagem resgata os ensinamentos de Dona Graça, uma líder comunitária já falecida e uma das fundadoras do Banco do Preventório. Marcos Rodrigo conta que, ao visitá-la no hospital quando ela estava doente e perto de falecer, ela disse: “faz tudo devagar e cuida das pessoas, que é o mais importante” (MAPEADORES COMUNITÁRIOS DO PREVENTÓRIO, 2024).

Esta última dimensão foi a responsável por abraçar o sonho da Adriana. Para realizá-lo, foi concedida uma bolsa de R\$600,00 para ela e Rose — professora que foi convidada pela Adriana para compor o time —, que puderam, assim, dedicar tempo à montagem e às aulas do projeto. Os materiais foram comprados com dinheiro vindo de doações e a equipe do Urbelatam

se revezou durante as aulas, além de fazer reuniões periódicas com as professoras para apoiá-las no andamento do curso.

O projeto Mães à Obra teve sua aula inaugural no dia 8 de março de 2022, Dia Internacional da Mulher, no Espaço da Sete. O local é um edifício de dois andares construído durante as intervenções do PAC (Programa de Aceleração do Crescimento) no Morro do Preventório, na sua parte mais baixa. À época, o CRAS (Centro de Referência da Assistência Social) de Niterói utilizava o espaço, mas sua gestão era ligada à Associação de Moradores e à Igreja Adventista do Sétimo Dia — daí o nome “Espaço da Sete”.



Figura 2 — Aula inaugural no Espaço da Sete, no dia 8 de março de 2022.

Fonte: Acervo pessoal.

Roseli do Nascimento Borges, mais conhecida como apenas Rose, é quem acompanhou Adriana durante o Mães à Obra, dividindo as aulas com ela. Ela foi moradora do Morro do Preventório por mais de trinta anos e, há dez anos, o seu caminho e de Adriana se cruzaram. Elas eram vizinhas e se conheceram num curso, como conta Adriana:

Aí há uns dez anos atrás, botaram um curso ali – tudo quanto era curso que tinha aqui no morro eu fazia. Podia ser curso de lixar a unha que eu tava indo. Aí botaram um curso de reciclagem de alimentos, sei lá, reaproveitamento de alimentos, um negócio assim. Aí fazia não sei o quê da casca da banana, não sei o quê da abóbora... Eu tava em casa e pensei: "ah, vou fazer esse curso ali". Aí a Rose tava lá fazendo esse curso e, apesar de morarmos muito próximas, a gente só se conhecia por “oi”, “oi”, “bom dia”, “bom dia”. Aí dentro do curso, a gente começou a trocar umas ideias e aí ela falou: “pô, bacana, né, você faz obra, eu vejo que você faz a sua casa ali”. Eu falei: “eu faço, eu gosto de estar sempre aprendendo as coisas”. Ela falou: “eu faço roupa

customizada”. E aí começamos a falar: “ah, a minha casa quem fez foi eu, fiz de caquinho, fiz não sei o quê”, dez anos atrás. Agora, quando eu fui pensar em botar o projeto... Aí nisso, algumas vezes, a gente foi se encontrando, ali na subidinha da minha casa, e às vezes ela me mostrava umas fotos, uns negócio. Aí quando eu vim falar com o Marcos e o Marcos me deu essa possibilidade, essa ideia se tornar realidade, aí a primeira pessoa que eu pensei foi na Rose. Porque eu já tava de alguma forma, né, com aquilo registrado na minha cabeça, que ela é uma mulher que gosta de decoração, ela é uma mulher que gosta de sebo, de comprar as coisas, não sei o quê, cata coisa no lixo. Eu falei: “cara, essa mulher... Ela tem que fazer parte do projeto Mães à Obra” (CORREIA, 2023).

Assim como ela, Rose nunca teve experiência em sala de aula, mas chamou a atenção por ter conhecimentos sobre reaproveitamento de produtos e materiais, em especial aqueles que a maioria já não vê utilidade. Ela restaura e customiza uma diversidade de materiais, dando até mesmo outras opções de uso para o que reforma. Hoje, trabalha com congelados, mas sua verdadeira paixão é o *ecodesign*.



Figura 3 — Registro da aula inaugural em frente ao mural de Dona Graça e Dona Sônia, onde hoje se localiza o BCP.

Fonte: Acervo pessoal.

Adriana e Rose faziam uma dupla complementar: enquanto a primeira era amorosa e caótica, a segunda era metódica e mais séria. Estas diferenças, embora complementares, causaram divergências nas dinâmicas de sala de aula e também entre as duas mulheres. Pretendo explorar estes conflitos e contradições — perfeitamente normais e importantes para o desenvolvimento de um curso — mais adiante.

No primeiro dia, dedicaram o espaço para apresentações e uma roda de conversa. Este momento já foi bastante diferenciado no que diz respeito aos cursos de capacitação de modo geral: relatos calorosos, contentes e animados — emocionantes, realmente — sobre a iniciativa, as alunas entusiasmadas em começar a colocar a mão na massa.

Sobre este dia, perguntei à Ana Cristina de Jesus Ferreira, a Cris, aluna do curso, sobre como tinha sido para ela esta roda de conversa. Lembrei que sua fala tinha sido marcante, mas não me ocorreu o motivo. Ela tem 46 anos, é manicure e começou a frequentar o curso a partir de um convite, embora diga que não achava que ele fosse acontecer. Ela tem três filhos e sua mais nova, Isabela, de 8 anos, frequentou várias aulas junto da mãe. Ela relata:

E, ali, a gente podia falar sobre o nosso sentimento, sobre a vida da gente, do que a gente queria fazer ali. E aí eu, primeiro, me senti bem porque estava numa roda de mulheres e, ali, cada uma compartilhando um pouquinho da sua vida com cada uma. E, ali, eu tive chance de falar aquilo que tava dentro de mim há mais de vinte anos. Sobre eu. Eu falei sobre mim para pessoas que eu conhecia, mas não tinha intimidade. Mas quando eu falei, eu me senti liberta. Eu me senti feliz (FERREIRA, 2024).

É então que Cris começa a contar sobre a violência que sofreu aos treze anos, que a rendeu sua primeira filha. Neste momento, lembrei por que sua fala havia se destacado das demais. É também quando eu começo a entender a importância do curso Mães à Obra para ela e fico feliz por saber do impacto que aquela experiência teve na sua vida:

Eu não queria comover ninguém, ser emocionado, mas eu queria que cada um entrasse na minha vida naquele momento. Né? Tivesse aquela empatia de entrar no meu momento ali. E eu vi nos olhos de cada mulher, de cada menina, de cada professor que eles entraram na minha vida. E aquilo me emocionou muito. Eu fiquei assim, muito feliz, porque outrora, lá atrás, a psicóloga falava pra mim: “um dia você vai contar sua história. E isso vai ser tão libertador que você não vai chorar por aquilo que você... Pela aquela dor, mas você vai chorar de emoção, de alegria porque você vai estar ajudando outras pessoas a se libertar daquilo que fez mal ela lá atrás”. E isso foi maravilhoso. Foi uma coisa muito boa, sabe? E ali, eu fiquei com as pessoas sem medo, sem ter medo. Eu fiquei ali lidando com as meninas sem saber que eu posso, que eu não posso. Eu posso fazer todas as coisas, como elas também podem. Que eu hoje sou uma pessoa totalmente diferente do que eu fui lá atrás. Porque antes eu era uma pessoa amarga, uma pessoa triste, uma pessoa magoada, uma pessoa que tudo estava ruim, era a própria pessoa negativa. Que não expressava amor, não expressava carinho, não expressava sentimento bom para ninguém. E eu aprendi ser através da psicóloga, através das conversa e através daquele dia. A minha vida começou a mudar (FERREIRA, 2024).

O espaço afetivo que o Mães à Obra cunhou naquele prédio da Sete surgiu neste primeiro dia, como Cris consegue relatar. Esta não era a proposta inicial do curso, mas veio

como consequência de suas idealizadoras e o contexto social e territorial em que ele estava inserido.

Alessandra Alves da Silva, a segunda aluna que entrevistei, tem 47 anos, é técnica de enfermagem, mas atualmente do lar. Ela traz a perspectiva de que o curso funcionava, para ela, como uma terapia.

Ah, gente, Nossa Senhora. Quando eu ia para o curso era uma maravilha... Sair daqueles problemas de casa, entendeu? Aquilo ali era uma terapia. Na verdade, pra mim era uma terapia. Hoje em dia eu sinto muita falta porque eu não tenho oportunidade de fazer outros cursos. Então por isso estou com crise de ansiedade muito grande, né, porque o curso, ele me ajudava muito. Quando tinha um curso, eu metia o pé pra lá, conversava com as meninas, a gente ria, a gente brincava, a gente brigava, mas daqui a pouco tava bem, entendeu? E aprendi as coisa. Então, assim, para mim era ótimo, entendeu? Agora eu sinto muita falta por conta disso. Porque me ajudou muito, muito em muitas coisas, principalmente emocionalmente, entendeu? (SILVA, 2024).

Cris também descreve as aulas na linha de um momento de desabafo e de lidar com as emoções:

[...] a gente chegava lá... A gente não levava nossos problemas, por quê? A gente estava ali para aprender, não só na aula teórica, como na aula prática. Mas a gente também tinha uma aula de psicologia porque é onde a gente fazia ali as dinâmica e, muita das vezes, muitas choravam. Muitas se abria, falava dos seus problemas, falava da sua inquietação, dos seus medos. E aquilo ali era muito legal. E eu vi que há uma necessidade disso nas pessoas, de se abrir, de se expor, que aquilo que ela tem medo, que aquilo que ela quer que saia da vida dela, que é aquilo que ela quer botar para fora pra ser um libertador da sua vida, entendeu? Pra ser uma pessoa diferente. Tem coisas nas pessoas que são muito boas, mas elas não conseguem botar para fora devido a tudo o que ela passa no seu dia a dia. Então, o que ela passa no seu dia a dia de ruim só passa coisa negativa para ela. Então ela não expõe aquilo que é bom pra fora. E ali a gente aprendemos com isso. Por isso que eu achei que foi muito legal, não só prática, teórico, mas sim uma aula também psicológica, ali, mesmo sem ter psicólogo. Mas foi muito boa, muito boa mesmo (FERREIRA, 2024).

Por aula, Adriana e Rose recebiam, em média, 12 mães, número corroborado por Cris: “No começo, acho que foi mais de 30 mulheres. Depois, acho que ficou em 20 ou 10” (FERREIRA, 2024). Todas as terças-feiras durante a tarde, o curso seguiu uma ementa que contou com manuseio de ferramentas (como colher de pedreiro, desempenadeira, prumo), parede 3D, chapisco, emassamento, emboçamento e pintura de paredes, decoração, aplicação de papel de parede líquido e reaproveitamento de materiais e móveis através de técnicas como

colagem com tecidos tipo patchwork, pintura do tipo “desenho orgânico”<sup>21</sup> e com estêncil. As professoras revezavam as aulas semanalmente e eram responsáveis por decidir os seus conteúdos e a forma de passá-los. Elas davam preferência a práticas em sala de aula, mas também se utilizavam de videoaulas do YouTube e foram incentivadas a ter parte do conteúdo registrado pelas alunas de forma escrita.



Figura 4 — Explicações de Rose na aula do dia 22/03/2022.

Fonte: Acervo pessoal

Era também muito comum lanches coletivos. Como iniciativa das próprias alunas, ao final da aula, elas se organizavam para trazer algumas comidas — bolos, salgados, sucos etc. — e lanchavam juntas. Este momento também era importante para o vínculo entre elas e as professoras — e inimaginável numa disciplina no Centro de Tecnologia.

A realidade, porém, apresenta com frequência contratempos e dificuldades, de modo que o cenário ideal nem sempre é aquele ao qual temos acesso. Apesar de uma experiência maravilhosa, por falta de recursos, os EPIs (Equipamento de Proteção Individual) não foram adquiridos para as aulas, ainda que Adriana apresentasse um discurso enfático sobre a sua importância.

---

<sup>21</sup>

Nome utilizado por Rose, para designar desenhos em que se criam linhas imaginárias.



Figura 5 — Adriana (à esquerda), alunas e o filho de uma delas (centro), mostrando suas produções de parede 3D.

Fonte: Acervo pessoal.

Para incentivar a permanência das alunas, foi prometido o sorteio de uma reforma ao final do curso, que, inclusive, rendeu algumas discussões ao longo dos meses, estipulando de maneira oficial, como forma de controle para o sorteio, a frequência das alunas.

O fim do projeto se deu mais em decorrência do fim da bolsa das professoras do que pelo planejamento da sua conclusão. No último trimestre de 2022, em meados de novembro, Adriana e Rose deram sua última aula pelo curso, sem previsão de retorno. Ambas as professoras contam que gostariam que o projeto tivesse tido mais apoio — financeiro, de doações, materiais e recursos — para que pudessem ensinar mais conteúdo às alunas. Quando pergunto para Cris e Alessandra o que menos gostaram do projeto, elas também têm uma resposta unânime: “Sinceramente? Que o curso acabou” (SILVA, 2024).



Figura 6 — Conversa com Isabela e Heloísa, duas filhas das alunas do curso.

Fonte: Acervo pessoal.



Figura 7 — Aplicação de texturas na parede.

Fonte: Acervo pessoal.



Figura 8 — Aplicação de estêncil.

Fonte: Acervo pessoal.



Figura 9 — Recuperação de móvel.

Fonte: Acervo pessoal.



Figura 10 — Aula para feitura de cimento e chapisco.

Fonte: Acervo pessoal.



Figura 11 — Preparação da massa para emboço.

Fonte: Acervo pessoal.



Figura 12 — Aula prática na casa de uma das aulas.

Fonte: Acervo pessoal.



Figura 13 — Aula sobre como manusear ferramentas.

Fonte: Acervo pessoal.

#### 4.2. UM CAUSO

Como forma de ilustrar a dinâmica do projeto, trago um momento que me marcou muito. Durante o processo de desenvolvimento do curso, na aula do dia 12 de abril, decidimos fazer uma dinâmica adaptada, que originalmente se chama “Que bom, que pena, que tal”. Essencialmente, é uma dinâmica que pode ser feita para avaliar qualquer atividade. Primeiro, separamos em três momentos ou três perguntas. A primeira, “que bom”, diz respeito ao que o grupo considerou positivo durante a aula; a segunda, “que pena”, o que não foi tão positivo ou que foi ruim; e a terceira, “que tal”, é a parte de sugestões. É possível fazer a dinâmica com *post-its*, colados em espaços pré-determinados, como ilustrado na Figura 14 a seguir. A ideia é

que eles não sejam assinados, embora o ato da “colagem” dos papéis não seja estritamente anônimo.



Figura 14 – Esquema da dinâmica “Que bom, que pena, que tal”.

Fonte: Elaboração própria.

Queríamos avaliar o que as alunas do projeto estavam achando das aulas, então nos concentramos nas primeiras duas perguntas: “que bom” e “que pena”. Ao final da aula, separamos duas cartolinas, cada uma nominada de acordo, e passamos as instruções para a avaliação. Coincidentemente, mais cedo, algumas alunas já haviam reclamado sobre algumas questões e, durante o debate do “que pena”, um assunto em particular me chamou a atenção.

O projeto tentava acolher, da melhor forma que pôde, os filhos das alunas no decorrer das aulas. O nome “*Mães à Obra*” pressupõe a maternidade do corpo discente e, desta forma, era natural que algumas delas precisassem trazer seus filhos por não haver mais quem assistissem durante o tempo da aula. Assim, o espaço vivia recebendo algumas crianças que, até então, participavam das aulas, a depender do tema e dos materiais a serem utilizados.

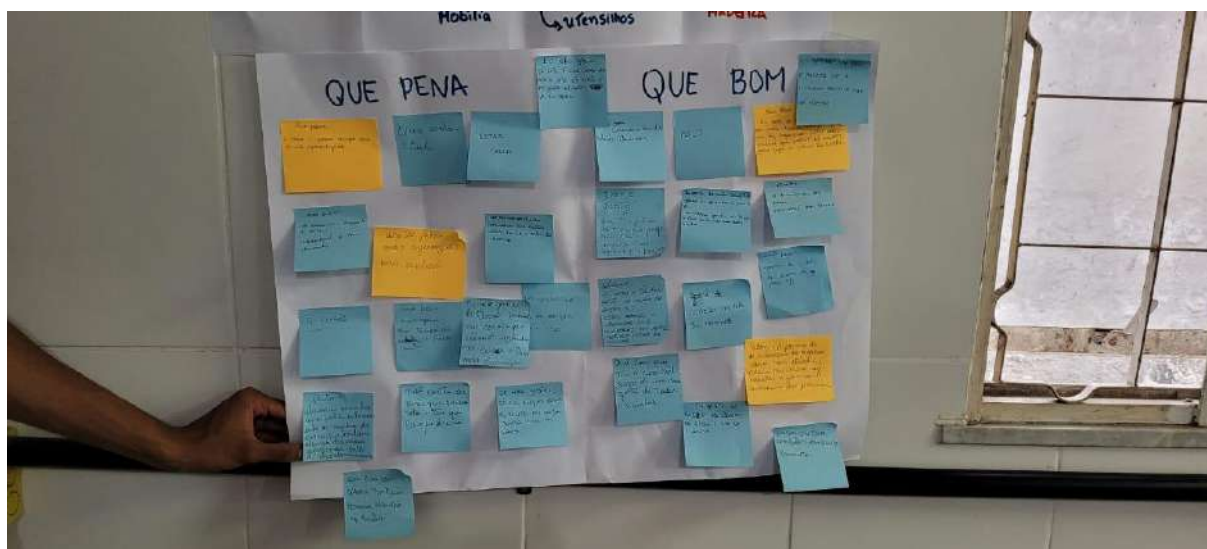


Figura 15 – Resultado da dinâmica “Que bom, que pena, que tal”.

Fonte: Acervo pessoal.

Particularmente, via com bons olhos a atitude: agregar as crianças às atividades era uma forma de cuidar delas e mantê-las entretidas ao mesmo tempo. No entanto, uma das alunas apontou, durante a dinâmica, que se sentia incomodada com a participação delas.

Num primeiro momento, tive dificuldade de entender o motivo. Inclusive — confesso —, me soou como egoísta da parte da mãe. Mesmo assim, não contestei a reclamação, pelo contrário, quis saber mais sobre ela.

A argumentação daquela mulher girava em torno do fato de que o espaço era um espaço para *mães* e não para seus *filhos*. Diferentemente das crianças, mães têm pouco ou nenhum espaço feito para elas. E, embora fosse de tamanha importância que houvesse o cuidado dos menores, essa mulher, em particular, queria que o espaço se mantivesse como um espaço para *ela* e suas colegas.

Achei muito interessante essa abordagem e mudei minha perspectiva ao refletir sobre aquela demanda. De fato, há pouquíssimos espaços direcionados apenas para mulheres que são mães. Muitas vezes são apagadas porque são vistas apenas como mães, ou seja, carregam o trabalho do cuidado de crianças para onde quer que vão — não à toa, muito tem se discutido sobre o quão indelicado é perguntar para uma mãe onde está o seu filho num momento de lazer e o quanto esta pergunta inexistente para os pais da mesma criança. Ao mesmo tempo, carecem de

espaços dedicados exclusivamente a elas, mas que pensem também nas dificuldades derivadas da falta de políticas públicas para o cuidado coletivizado da família: não há creches o suficiente e, mesmo essas, como bem aponta Federici (2019), não são suficientes para a emancipação do papel de cuidado e do trabalho da mulher diante dos seus filhos.

Passei a achar a reclamação muito justa e nada egoísta. Afinal, o trabalho doméstico e de cuidado é um trabalho de tempo integral. Não há descanso, nem mesmo aos sábados e domingos. Nem mesmo durante as aulas do Mães à Obra.

Este relato evidencia algumas particularidades do curso. Em primeiro lugar, o método aberto de avaliação das aulas — no sentido de não ser individual de cada aluna, e sim coletiva — e professoras dispostas a ouvir. Ao final daquele dia, propomos que as crianças teriam suas próprias atividades, diferenciadas das mães, e seriam acolhidas por uma creche. Além disso, também foi proposto a elaboração de condutas esperadas tanto das alunas quanto das professoras — e, embora aprovada a proposta, esta não foi concretizada, por não se mostrar necessária nos meses seguintes (o acordo verbal foi suficiente).

Em segundo lugar, fui surpreendida pela reclamação — que poderia ser mal interpretada pelas professoras (ou outras mães), ou mesmo sequer acolhida. Isso não aconteceu, pelo contrário. Buscamos entender o motivo do incômodo e uma forma de achar uma solução em que todas pudessem se sentir confortáveis. Considero que a exposição do incômodo foi um indicador de que as alunas sentiram que aquele era um espaço seguro para expressarem desconfortos, sem medo de retaliações.

Por último, as consequências positivas daquela dinâmica: a avaliação não serviu apenas como “termômetro” do andamento das aulas, mas serviu também como forma de entender o que poderia ser melhorado e a mudança indicou humildade por parte das professoras.

Este caso foi um marco importante para mim por se tratar de um momento que eu não imaginaria acontecendo na engenharia. Embora eu tenha avaliado alguns professores durante a graduação, nenhuma avaliação foi tão sincera quanto essa que presenciei. A relação hierárquica e poderosa já mencionada anteriormente sempre foi motivo para não expor os incômodos discentes de forma aberta e sem julgamentos. Além disso, nunca senti verdadeiro acolhimento nessas avaliações — eram frias e distantes, e quase nunca surtiam efeito. Os professores que propunham que os alunos o avaliassem eram, geralmente, professores que tinham boa didática,

dos quais os alunos tinham poucas reclamações. Ironicamente, os professores que realmente precisavam ser avaliados nunca se dispuseram a isso.

#### 4.3. SER EDUCADORA NA FAVELA

À Rose e à Adriana, perguntei como se sentiram dando aulas, quais eram suas expectativas e como foi na realidade. Para a primeira, o projeto foi muito gratificante. Durante as aulas, ela relata ter se sentido sempre especial e importante por poder ensinar o que ela sabia às pessoas. Complementa: “e o prazer de ver a carinha delas [das alunas] era, assim, algo muito bom. Me senti muito realizada mesmo” (BORGES, 2024).

Além de gratificante, Rose relacionou dar aulas no curso com deixar de ser invisível:

Eu me senti realmente fazendo parte total da comunidade, que antes eu não me sentia assim. Então quando eu comecei esse projeto, eu comecei a ficar mais popular. Porque, na verdade, eu morei lá 33 anos, eu era invisível, ninguém me conhecia. Se você chegasse lá e falasse “ah, onde mora Rose?”, ninguém sabia quem era Rose. Então, de repente, todo mundo começou a saber quem era Rose. “Ah, Rose? É Mães à Obra. Ela é a professora”. Professora! A gente me chamava de professora, veja só, né? Enfim, né, eu comecei a ficar mais popular, aí pra mim isso foi bom de uma certa forma. (BORGES, 2024)

Nota-se como há um forte componente pessoal como resultado do curso: o reconhecimento. Como explicitado por ela mesma, embora morasse há mais de três décadas no Morro do Preventório, Rose não era reconhecida como alguém dali, não era *vista*. Ela relaciona também ao território: ninguém sabia onde ela morava, de modo que, embora ocupasse fisicamente aquele espaço, não se sentia pertencente a ele. Tornando-se professora, passou a fazer parte do território, começou a fazer parte de um nicho ali dentro e, por isso, tornou-se, também, visível.

A questão da invisibilidade é bastante pertinente, já que as favelas são historicamente vistas como lugares invisíveis. Imagino que, diante dessa premissa e sob esta temática, o curso representou algo com profundo valor pessoal à Rose, quando a retirou deste lugar. Afinal, ela sofria com este processo de forma dupla: na relação favela/cidade e na relação favela/sujeito. A primeira, por conta da história da marginalização das favelas e, a segunda, pela marginalização por seus pares — seus vizinhos, sua comunidade.

O segundo aspecto notável da sua fala é a rejeição ao posto de professora. Isso aparece em outro trecho — quando perguntei sobre como ela imaginava que seria ser professora e como foi na realidade.

Bom, eu acho o professor uma profissão maravilhosa. Nossa, sem professores, quem seríamos nós, né? Não me considero uma professora, não, não. Sei lá, talvez um educador, não sei, não sei definir, mas não me considero uma professora, né? Mas eu me senti, assim, lisonjeada. Achei... Quando elas me chamavam de professora sentia muito orgulho. É isso (BORGES, 2024).

É curioso que Rose utilize a palavra educador — tanto no gênero masculino quanto na própria escolha da palavra. Para o campo da educação, o educador pode ter uma conotação mais ampliada que a de um professor. Sob uma perspectiva freireana, é possível pensar que o papel de um educador é conectado, mas diferente do de um professor no seguinte sentido: todo educador é um professor, mas nem todo professor é um educador.

Na busca pela diferenciação desses papéis, trago Rubem Alves (1980), que entende que ser professor é uma escolha profissional, enquanto ser educador é intrínseco ao ser, como algo que nasce com ele, um dom. “Professores, há aos milhares. Mas professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor” (ALVES, 1980). Ele complementa:

Mas professores são habitantes de um mundo diferente, onde o “educador” pouco importa, pois o que interessa é um “crédito” cultural que o aluno adquire numa disciplina identificada por uma sigla, sendo que, para fins institucionais, nenhuma diferença faz aquele que a ministra. Por isto mesmo professores são entidades “descartáveis”, da mesma forma como há canetas descartáveis, coadores de café descartáveis, copinhos plásticos de café descartáveis (ALVES, 1980, p. 13).

Por outro lado,

[...] *educadores* são como as velhas árvores. Possuem uma fase, um nome, uma “estória” a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma “entidade” *sui generis*, portador de um nome, também de uma “estória”, sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo pra acontecer neste espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal (ALVES, 1980, p. 13, grifo original).

Num campo mais amplo, há também quem diga que o educador é aquele que educa, mas no sentido de educar crianças, como ensinar a *moral* e a *ética* a elas. É o mesmo sentido de quando se elogia alguém dizendo o “quão educado você é!”. Se o educador “é quem ensina a questionar, ter raciocínio lógico, senso crítico, dialogando para ampliar o conhecimento de ambos” (LEMES, 2022), de certa forma, também é alguém que ensina a moral e a ética, mas fazendo com que o educando seja capaz de ter senso crítico sobre elas.

Freire (2023) corrobora com a ideia de que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. A tarefa do educador é, então, “a de ensinar e não a de transferir conhecimento” (FREIRE, 2023, p. 47).

Embora a definição de Alves (1980) seja bonita, tendo a discordar sobre o gosto ou disposição natural de educadores em educar, já que afirma que “educador [...] não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança”. Prefiro pensar em verbos: ensinar, educar, professorar — assim, o objetivo de um professor é professorar, enquanto o objetivo de um educador é o de educar. Seguindo esta ideia, talvez ensinar seja a ação que possa ser comum dos dois, para aqueles professores que são educadores também. Além disso, se educar/ensinar é natural e intrínseco, ele não é uma profissão que possa ser exercida por qualquer um e não é uma condição que possa ser mudada. No entanto, ser educador deve ser condição para toda pessoa que desejar sê-lo, bastando buscar as formas de exercer esse papel tão importante.

Dada essas considerações, parece que Rose não tenha a definição de educador como aquele que proporciona senso crítico, enquanto o professor é aquele que apenas transmite conhecimento. Por outro lado, é importante destacar também o que o professor significa no senso comum. Sempre senti que ser da universidade — em especial de uma pública — carregou muito peso por onde passei. As pessoas costumam olhar este lugar — o de uma engenheira formada na UFRJ — como um de prestígio. Então, levo isto em consideração neste momento também. Acredito que Rose rejeite o lugar de professora porque acredita que, para tê-lo e exercê-lo, deveria ter bagagem acadêmica ou estudos específicos para isso. E, se comparada a um professor universitário ou mesmo de uma escola, não podia carregar este rótulo.

De certa forma, esta é uma ideia correta, no sentido de que profissionais da educação, sim, precisam de uma formação específica para exercer sua atividade. Porém, como esses conceitos podem se mesclar com facilidade, sempre incentivamos, ao assessorar Rose e Adriana, a entenderem-se como professoras, pois estavam *ensinando* mulheres a fazerem obra.

Adriana, porém, tem um discurso um pouco diferente. Apesar de haver uma menção que indiretamente indica que ela não se reconheça como professora, há mais trechos em que ela reforça a ideia de que não só ela se reconhece neste papel, como também o flexibiliza, tira-o do estado de um lugar inalcançável:

Mas é legal, cara, eu acho que todo mundo nessa vida é um pouco professor, né? Nossos pais acaba sendo um pouco nossos professores. Às vezes, uma pessoa que você passa na rua vai te dar uma ideia, um papo muito relevante que você vai mudar até a sua concepção. Então *todos nós na vida somos um pouco professor de alguém, porque o que nos torna professor é a nossa experiência, né?* É a gente ter chegado aqui primeiro, ter aprendido primeiro e as outras geração que virão, a gente tem que passar o conhecimento para eles (CORREIA, 2024, grifo nosso).

Neste trecho, Adriana mostra uma visão mais ampla do que é ser professor, além de englobar também a de um educador, embora não utilize este termo. De acordo com Alves (1980), ela, então, seria uma educadora: aquela com a vocação de ensinar.

Fiz uma pergunta sobre como o território influenciou a metodologia ou a dinâmica de sala de aula, isso se tivesse sofrido influência para as professoras. Enquanto Rose tenha afirmado que o território não influenciou suas aulas, Adriana já tinha uma perspectiva diferente:

O projeto, quando ele tem essa característica de ser dentro de uma comunidade, ele acaba tendo um diferencial, né, de um projeto que a gente vai num bairro normal, né? Que a periferia, ela é uma outra linguagem, ela é outra vivência. Então, assim, eu acho que quando eu pensei em botar um projeto na comunidade, eu também já tinha pensado sobre isso, né? Porque a linguagem das comunidades, elas são muito próprias daquela comunidade, das vivências daquela comunidade. Então assim. Eu acho que é isso, né, é sobre isso, é a gente... Eu sempre pensando que às vezes as mulheres vêm com as suas demandas, com as suas lutas diárias, às vezes elas vêm precisando desse espaço também para elas poderem se sentir inseridas de alguma forma. Às vezes um acolhimento que elas não têm na família porque elas têm que enfrentar um cotidiano muito pesado e às vezes ela não tem nem com quem conversar, entendeu? Então a ideia do projeto Mães à Obra ele vai muito além do que só ensinar a construir. De alguma forma, ele também é um projeto que ensina a se reconstruir como pessoa, como mulher. Eu acho que antes da gente pensar em melhorar a casa, a gente tem que pensar em melhorar a gente, sabe? Pensar em eu vou comprar uma roupa para o filho, eu vou fazer isso ou aquilo, mas eu vou separar um dinheiro pra fazer minha unha, eu vou separar um dinheiro pra fazer meu cabelo. Porque quando a gente se ama, quando a gente se trata bem é que nem, né, uma árvore: quando ela está bonita, frondosa, ela dá sombra. Agora, se ela está seca, se ela tá sem folhas e ela está sem nada, ela não vai poder abrigar ninguém. E nós, mulheres, somos árvores, né? (CORREIA, 2024).

Em outro momento, quando perguntei sobre o seu propósito ao idealizar o projeto, a professora também tocou na questão da favela e nas suas dificuldades, embora por um viés mais amplo:

Então, o meu propósito foi que, como eu tive experiência de construir minha casa, eu vi a dificuldade que é você construir morando em áreas de comunidade, né? Que o material não chega na porta da sua casa. Então a ideia de passar alguma experiência para essas mulheres que moram em áreas periféricas, que muitas vezes você paga mil reais no milheiro de tijolo e tem que pagar 400 reais pro menino levar. Então, assim, a ideia do projeto é essa, porque se você sabe fazer alguma coisa esses dias que você ia pagar, você já economiza para comprar outra coisa, né? Pode comprar o telhado, pode comprar uma madeira para fazer o telhado ou uma lata de tinta para você, no final da casa pronta, poder decorar sua casa, entendeu? Porque nós, da comunidade, a

gente nunca consegue terminar de fazer uma casa, sabe? Terminar, pintar a casa, embolsar a casa toda. A gente fica sempre no meio porque acaba que, para a gente que mora em áreas assim, de difícil acesso, o construir é muito mais caro do que aqui, que o carro, o material de construção encosta na beira da porta e joga material ali, entendeu? Porque você vai gastar 10 mil de material e bota aí 8 mil pra botar o material lá em cima pra você poder construir sua casa. Quer dizer, esses 8 mil, se o seu material chegasse, você já comprava tinta, comprava o piso e você, finalmente, poderia ter uma casa começada e acabada. Essa foi a ideia do projeto Mães à Obra (CORREIA, 2024).

Estes trechos mostram a consciência que Adriana tem sobre o lugar onde vive, suas limitações, mas também suas possibilidades como educadora. Em *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (2023), ao dizer que “ensinar exige convicção de que a mudança é possível”, menciona o lugar das favelas e de outras “realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser” (FREIRE, 2023). Neste contexto, afirma ser importante a noção de que o futuro deve ser visto como mutável e o presente como um *estar sendo*.

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *história*, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar*. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. [...] Constatando, nos tornamos capazes de *intervir* na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. [...]

Não se trata obviamente de impor à população espoliada e sofrida que se rebele, que se mobilize, que se organize para defender-se, vale dizer, para mudar o mundo. Trata-se, na verdade — não importa se trabalhamos com alfabetização, com saúde, com evangelização ou com todas elas —, de, simultaneamente com o trabalho específico de cada um desses campos, desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta. Mais ainda, que sua situação concreta não é *destino certo ou vontade de Deus*, algo que não pode *ser mudado* (FREIRE, 2023, p. 75 e 77, grifo original).

O curso Mães à Obra foi idealizado por uma educadora que tem ciência do contexto da favela, pois o enfrenta cotidianamente. Ela diz que o curso “é um projeto criado por mulheres negras da comunidade e elas botaram esse projeto devido às dificuldades delas, né? Então, assim, é a nossa vivência, é o que a gente, o que 90% das mulheres periféricas e de comunidade vivem, né?” (CORREIA, 2024). Por outro lado, também é o mesmo contexto que a ensinou que não é um definidor do que ela e a favela podem ser — afinal, Adriana se propôs a se desafiar quando aceitou levar o curso adiante, mesmo que nunca tivesse dado nenhuma aula na vida. Seu propósito vai além de ensinar mulheres a construir casas, ela cita o “sonho de ter uma

vidinha melhor, com mais dignidade” (CORREIA, 2024). Ela vê este sendo o diferencial do curso:

[...] eu sei que tem vários cursos sobre construção civil e decoração que são criados, muitas vezes, por pessoas até que são de comunidade, mas muitas vezes essas mulheres ou fizeram um curso técnico, ou fizeram uma faculdade de arquitetura ou fizeram a faculdade de engenharia. Porque aí ela tem fundamentos e bases para estar passando o conteúdo para as aluna. Agora, quando é criada por mulheres que só têm a experiência da sua vida, da casa que elas construíram, de querer melhorar a vidinha delas e a vida do próximo, eu acho que é um diferencial do projeto também está aí (CORREIA, 2024).

Este diferencial se manifesta também em outras camadas não tão óbvias. É interessante lembrar que Adriana compartilhava o mesmo espaço que aquelas mulheres: o Morro do Preventório. Suas casas eram vizinhas e faziam parte de uma comunidade antes de se tornarem colegas de turma, professoras e alunas. Isso significa que, quando ocorriam invasões na favela — por parte da polícia, ao menos durante o tempo em que o curso ocorreu — e moradores eram atingidos por balas ou assassinados pela política de extermínio do Estado, todas as mulheres ali presentes se abatiam, de maneira conjunta.

Me recordo de um dia em que alguns traficantes foram mortos de maneira brutal numa dessas invasões. Eu já estava ciente do ocorrido porque a informação chegou no grupo de Whatsapp do projeto Urbelatam antes da minha chegada à aula. A primeira pessoa que encontrei foi Adriana, que parecia cansada. Foi logo dizendo que não havia dormido direito por conta dos tiros à noite e, ao sair de casa, havia descoberto que um dos *meninos*, termo utilizado por ela — com um certo carinho, eu diria —, havia sido morto na esquina da sua casa e jazia uma poça de sangue na rua, logo pela manhã.

Sua preocupação àquela hora era saber se as alunas compareceriam à aula, justamente pelo ocorrido da madrugada. Eu não sabia lhe responder porque, de fato, não tinha como adivinhar como elas estariam se sentindo, mas também porque aquele era um contexto do qual eu não vivia visceralmente da mesma maneira que ela(s). Eu não sabia como me sentiria em seu lugar, não sabia dizer se me disporia a sair de casa, caso pudesse, e ir a uma aula sobre como fazer obra.

O resultado foi que houve faltas, como sempre havia, mas a quantidade de alunas foi como de uma outra aula qualquer. As professoras e suas alunas comentaram do ocorrido antes de começar os trabalhos e aquilo me fez lembrar imediatamente de outra história.

Uma vez, já no meu último ano da graduação, antes de cruzar a rua para entrar no prédio principal do CT, vi uma movimentação estranha. Havia pessoas demais por ali, embora não necessariamente fosse uma multidão. Eram pessoas aglomeradas em uma roda, como se circundassem alguma coisa. Fiquei um pouco apreensiva. Notei que não eram estudantes. Estes, passavam pelo tumulto sempre da mesma forma: com certa pressa e curiosos em relação ao que estava acontecendo. Ninguém parava, no entanto.

Quando me aproximei, vi que rodeavam algo no gramadinho, no jardim ornamentado ao lado da entrada principal. Brilhava, reluzente. Dava para notar de longe, pois fazia um lindo dia de sol. Eu só entendi o que era quando realmente cheguei muito perto. Não sei com precisão o que eu senti. Acho que um pouco de tristeza e apreensão.

Os guardas rodeavam um aluno que havia se jogado do sétimo andar do prédio. Coberto por uma manta refletiva, o corpo esperava liberação ou alguma outra burocracia para sair dali — talvez uma equipe médica, a polícia, não sei dizer. Fato é que os rumores do ocorrido percorreram rapidamente as redes sociais, invadindo os celulares dos alunos com velocidade. Eu, que chegara pela manhã, já sabia das informações básicas da tragédia antes do fim da primeira aula do dia.

O que costumo dizer que guardei sobre esta história não foi o pesar sombrio e angustiante que acompanhou a mim e tantos outros alunos do Centro de Tecnologia durante as horas e aulas seguintes. O que mais guardo daquele dia foi o mais completo silêncio que se estendeu indefinidamente. Nenhum professor comentou o caso, seja naquele dia ou seja em qualquer outro. A única coisa que me lembro de haver foi uma nota dias depois, mais como um informe envergonhado do que um sincero consolo. A vida agitada no CT continuou a mesma, o que fez com que pesasse ainda mais a tristeza de, ironicamente, a morte de outrem.

O luto na favela é muito mais comum do que o da universidade. Não sei dizer se pela frequência que aquelas mulheres vivenciaram — e ainda vivenciam — a morte de pessoas próximas (queridas ou não) ou por aquele ser o lugar onde moravam e viviam suas vidas, falar sobre a morte não foi um tabu naquele dia. Falar sobre a morte, na verdade, era parte da vida e parte de seguir adiante. Falar da morte também faz parte do luto e mostra grande humanidade entre aquelas pessoas.

Faço este relato porque foi chocante testemunhar o quanto a vida se finda de maneira repentina na favela — a números altos, de pessoas jovens — e também de que forma aquilo foi tratado: com respeito, pelas pessoas que se foram e por aquelas que ficaram. Embora tenha sido um começo de tarde triste, me vi aliviada por encontrar um espaço feito de mulheres que sabiam acolher esses sentimentos, por mais difíceis que fossem.

Também é uma forma de lembrar de Pedro Guilherme Leitão Almeida, um estudante de Engenharia de Materiais, e que parece ter sido esquecido nas salas de aula daquele 13 de março de 2019, mas que se manteve vivo na memória dos estudantes, amigos e familiares que compartilharam momentos em vida ou apenas algumas histórias em comum, nem que fossem aquelas vividas nos corredores de uma faculdade de exatas.

#### 4.4. EMPODIMENTO DE MULHERES

A primeira vez que ouvi o termo *empodimento*, foi quando o li na dissertação do meu querido amigo e mestre Fernando Severo, também coordenador, na época, do Urbelatam. Aquela leitura, para mim, foi muito marcante, pois foi a primeira vez que me vi mergulhada num trabalho acadêmico que me encantava. Eu nunca havia me encantado por nada na universidade — no máximo, achava algumas coisas *interessantes*, já que a universidade sempre foi fonte de conhecimento que me nutria até então. Mas o encantamento da sua dissertação e sua pessoa eram coisas inéditas para mim.

Fernando tem como referência Tião Rocha, educador popular, da mesma forma que eu o tenho como referência. Tião, por outro lado, conheci antes mesmo de conhecer Severo, enquanto assistia despretensiosamente um documentário sobre educação no YouTube. Sua fala é igualmente marcante e encantadora, mas Tião não está (mais) na universidade e grande parte do seu discurso se fortalece através das críticas que tem a ela. É, inclusive, um dos motivos de Severo dedicar uma parte relevante do seu trabalho contando suas histórias e o que o levou a criar o Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPCD).

Durante sua trajetória,

Tião também aprendeu que “mineiro quando percebe que é capaz de fazer algo, desconfiadamente, logo pergunta 'uai, mas *nós pode?*'” E ao confirmá-lo positivamente, Tião cunhou um termo que se tornou uma das muitas “marcas registradas” do CPCD: “se os americanos tem o *empowerment*, lá em Minas [Gerais] nós temos o *empodimento*, porque nós *podê*” (SEVERO, 2016, grifo original).

Escolho o termo *empodimento* no lugar de *empoderamento* por alguns motivos. Este termo tem significado diferente para grupos sociais diferentes e ainda há disputas sobre um significado universal desta palavra, já que é “um conceito fluido e muitas vezes utilizado de forma maleável, de acordo com a necessidade e o corpo ideológico de cada grupo social que dele se apropria” (VASCONCELOS apud MARINHO; GONÇALVES, 2016).

O termo vem do inglês, como Tião explicita: *empowerment*. Através deste neologismo, *empowerment* virou “empoderamento”, da mesma forma que o verbo *delete*, em inglês, virou “deletar”, em português (BERTH, 2019). Berth (2019) também aponta que este é um conceito “complexo, muito distorcido e incompreendido, o que se deve em grande parte ao debate acrítico sobre o tema”. Ela ainda afirma ser esse o motivo do termo ser criticado, “não por seu significado, mas pela maneira esvaziada com que é utilizado e que foge completamente das raízes da teoria proposta”.

O termo origina-se em Lutero no século XVI, mas sua popularização tem se dado a partir dos movimentos negros, de mulheres, da comunidade *queer*, entre outros movimentos sociais de direitos civis (BAQUERO, 2012). Em especial no campo feminista, o termo é bastante utilizado, mas tem sido cooptado com alguma frequência pelo discurso neoliberal.

As narrativas de empoderamento que ganharam destaque nas falas das principais instituições e corporações internacionais de desenvolvimento, exaltando seu desejo de capacitar as mulheres a realizarem seu “potencial,” nos oferecem o *empoderamento light*, uma versão de empoderamento destituída de qualquer confrontação com as relações sociais e de poder subjacentes que produzem iniquidades sociais e materiais (CORNWALL, 2018, grifo original).

Neste sentido, o discurso do empoderamento serve para que mulheres possam ““elevar” sua família, comunidade e país para sair da pobreza” (CORNWALL, 2018), deixando a elas toda responsabilidade de sair da sua condição, embora, para isso, seja preciso mais que o empoderamento próprio e vontade individual.

Freire já trazia sua preocupação com o termo nos seus diálogos em *Medo e Ousadia — O Cotidiano do Professor*, sem sequer traduzi-lo. Ele argumenta que sentir-se mais livre de forma individual não é suficiente para a autoemancipação pessoal — muitas vezes, pressuposto trazido da palavra empoderamento. A liberdade só viria em formato de “sentimento social”. Assim, “se você não é capaz de usar sua liberdade recente para ajudar os outros a se libertarem através da transformação global da sociedade, então você só está exercitando uma atitude

individualista no sentido do *empowerment* ou da liberdade” (SHOR; FREIRE, 1986, grifo dos autores). Por outro lado,

Enquanto que o *empowerment* individual ou o *empowerment* de alguns alunos, ou a sensação de ter mudado, não é suficiente no que diz respeito à transformação da sociedade como um todo, é *absolutamente necessário* para o processo de transformação social. Está claro? O desenvolvimento crítico desses alunos é fundamental para a transformação radical da sociedade. Sua curiosidade, sua percepção crítica da realidade são fundamentais para a transformação social, mas não são, por si sós, suficientes (SHOR; FREIRE, 1986, grifo dos autores).

Voltando a Tião e a Mães à Obra, o conceito de *empodimento* é não só um neologismo, como também uma forma divertida de tornar claro o caráter *potencial* do empoderamento. O *poder*, neste caso, é verbo e não substantivo. Desta forma, o curso foi capaz dar às mães o entendimento de que elas *podiam* — não em forma de permissão, mas em forma de capacidade — realizar atividades que são comumente designadas aos homens.

Cris aborda a questão sob o viés da independência:

E a gente, como mãe, como mulher e dona de casa [...] a gente vai fazer aquilo que dá sim. Mesmo que saia errada, mas a gente faz, entendeu? Então isso foi muito bom como mãe. Né? Para fazer essa aula Mães à Obra e como no curso também, porque uma começou a passar para outra, que *nós também podemos todas as coisas*, que nós podemos aprender e fazer dentro da nossa casa sem precisar chamar alguém, sem precisar pagar. Porque, muitas das vezes, a gente não tem condições de pagar. Então a gente mesmo vai botar a mão na massa e vai fazer. Eu achei isso muito legal (FERREIRA, 2024, grifo nosso).

Adriana é uma das que mais reforça o *empodimento* de suas alunas. Alessandra, quando conta como se sentia durante suas aulas, diz:

Nossa, ela dava muita confiança para a gente. Ela é muito positiva nas coisas, né? Porque ela tem um exemplo dela, né, como mãe, né, como mulher. Então assim, ela sempre falou: “se eu consegui fazer, por que que vocês não podem?” (SILVA, 2024)

Durante o *podcast* ao vivo organizado pelo Banco do Preventório na Maloca Cultural, que se sucedeu à aula inaugural do Mães à Obra em homenagem ao Dia Internacional da Mulher, a professora também tocou no assunto.

O que eu quero passar para todas as mulheres que estão nos vendo é que sim, nós somos capazes [...]. Nunca diga que você não é capaz e nunca aceite que ninguém diga — marido, patrão, chefe. Sim, você é capaz, você é especial, você tem uma habilidade, você pode ser uma excelente doméstica [...]. Porque não importa a profissão que você escolha ter, você pode ser uma doméstica, uma faxineira, você pode ser uma diarista e você pode ser a melhor em tudo aquilo que você se propuser a fazer (BCP, 2022).

O curso permitiu que as mulheres provassem da sua própria capacidade, fazendo com que fosse intuitivo acreditar nelas mesmas. Ao contrário das escolas de engenharia, essa experiência pedagógica aumentava a autoestima de suas alunas porque dava oportunidade para que elas acreditassem — ou até descobrissem — seu próprio potencial. Isso também trazia um sentimento de realização e sentiam-se bem frequentando aquele espaço.

É interessante observar que o elemento de transformação social aparece de maneira clara neste processo. O *empodimento* dessas mulheres não se deu por sua própria vontade de forma individualizada; na verdade, foi através de uma experiência comunitária e social que elas puderam enxergar que elas *podiam*. Apesar de ser uma afirmação ousada, acredito que Adriana estimulava essas mães a se libertarem, provocando, ainda que dentro de um microcosmos limitado e específico, a transformação daquele lugar e daquelas pessoas.

Além disso, Mães à Obra também fez com que suas alunas construíssem novos paradigmas acerca do senso comum de quais são os papéis da mulher e da mãe na nossa sociedade:

**Alessandra:** [...] Nosso pensamento — acredito que todo mundo, não sei — é que mãe tem que estar ali cuidando de casa e filho. Né? Cuidando de marido. Né? Então, assim, isso quebra o tabu porque nós, que somos mãe, também podemos levantar uma casa, podemos construir, fazer um trabalho de homem também, entendeu? Porque homem também pode cuidar de uma casa, mas o pessoal usa muito o tabu que coisa de pedreiro é coisa pra homem. Entendeu? E não. Aquilo ali mostrou pra gente que nós, como mulheres, também podemos meter a mão na massa, poder meter uma colher de pedreiro, levantar um tijolo, né, bater uma laje, não só ajudar a botar água, só baldinho. Não, podemos carregar aquele peso porque nós também somos fortes. Porque não é mole ter filho, não, mulher. Você tem filho?

**Elena:** Não.

**Alessandra:** Então pronto, pergunta se o homem se vai ter filho, se ele aguenta? Num aguenta, não. Então a gente pode mostrar para eles que nós também somos forte. Que diz que a mulher é um, é um, como é que fala? Que frágil, como é que fala?

**Elena:** Sexo frágil.

**Alessandra:** Sexo frágil. Não somos, não. Somos forte pra caramba, entendeu? Então assim, eu acho que... Nessa parte, né? De mostrar para a gente que nós também temos capacidade de não... De sair desse tabu. Que mulher, mãe, tem que ficar dentro de casa tomando conta de filho, cuidando de casa, cuidando de marido. Podemos ter o melhor pra gente também.

Este relato nos aponta para uma segunda camada do *empodimento*, talvez uma consequência dele: o aumento da autoestima daquelas mulheres. Enquanto estava na universidade, passei por um processo de provação constante da minha capacidade intelectual

— e, a cada uma delas, me via duvidando se eu pertencia àquele lugar, se eu *merecia* aquele lugar. Carlos, aluno da Engenharia, conta que

[A universidade] Parece estar treinando a gente para um campo de batalha, com testes de resistência em fazer três provas unificadas numa mesma semana, ou pedindo trabalhos absurdos com prazo de uma semana, não para o mercado de trabalho, não para termos um melhor conhecimento da matérias, mas para estudar tudo muito mais ou menos e conseguir simplesmente passar (Carlos, 2015).

Sua comparação com um campo de batalha é bastante particular e interessante. Ele ainda reforça, afirmando que o propósito não era ser preparado para o mercado de trabalho, mas apenas para “conseguir simplesmente passar”. Este processo foi, ao longo de oito anos, minando minha autoconfiança e tenho certeza de que não fui a única.

Por outro lado, Adriana conseguia trazer à tona o melhor de suas alunas através de elogios e carinho<sup>22</sup>, ao passo que os professores do Centro de Tecnologia traziam o melhor através de uma política de hostilidade. Encerro com o depoimento da Cris, dizendo como Adriana a fazia se sentir durante as aulas:

Ah...! Maravilhosa! Eu me sentia... Eu não me sentia que ela era aluna [professora], eu me sentia que ela era mãe da gente. Sabe? Aquela mãezona que fala assim: “Cris, você fez isso! Cris, você... Cris, você está enganando! Você já fez isso!”. “Não, nunca fiz. Primeira vez que eu tô fazendo”. E ela dizia assim: “não, mas você está fazendo perfeito. Parece até que você já fez isso”. Eu falei: “não, nunca fiz isso. Eu estou

<sup>22</sup>

Não pretendo afirmar ou insinuar que o carinho seja uma necessidade intrínseca na sala de aula. Na verdade, é apenas uma qualidade da maneira de ser de Adriana. Porém, coloco aqui como forma de registro e celebração, pois acredito que esta característica contribuía para que suas alunas se sentissem acolhidas por ela. bell hooks comenta sobre a separação das emoções em sala de aula. Criticando esta noção, ela diz: “Quando levamos nossa paixão à sala de aula, nossas paixões coletivas se juntam e frequentemente acontece uma reação emocional, que pode ser muito forte. O ritual restritivo e repressivo da sala de aula insiste em que não há lugar para as reações emocionais. Sempre que irrompem reações emocionais, muitos entre nós creem que nosso objetivo acadêmico ficou prejudicado. Para mim, essa é uma visão distorcida da prática intelectual, pois o pressuposto por trás dela é que para ser verdadeiramente intelectual você tem de estar separado das suas emoções” (HOOKS, 2017, p. 207). Como forma de corroborar com a sua crítica, faço questão de relatar a *paixão* de Adriana em sala de aula e que isso não desqualificava seu trabalho como professora, muito pelo contrário, potencializava-o. Além disso, ao propor não separar o que Adriana sentia do que ela queria ensinar, corpo e mente estavam num lugar só. Neste sentido, o corpo traz materialidade a questões muitas vezes esquecidas nas salas de aula da universidade como, por exemplo, gênero, raça e classe. hooks também pontua isso na sua obra: “[...] como mulher negra, sempre tive aguda consciência da presença do meu corpo nesses ambientes que, na verdade, nos convidam a investir profundamente numa cisão entre mente e corpo, de tal modo que, em certo sentido, você está quase em conflito com a estrutura existente por ser uma mulher negra, quer professora, quer aluna. Mas se você quiser permanecer ali, precisa, em certo sentido, lembrar de si mesma – porque lembrar de si mesma é sempre ver a si mesma como um corpo num sistema que não se acostumou com a sua presença ou com a sua dimensão física” (HOOKS, 2017, p. 181). Mães à Obra sempre foi um espaço marcado pelo gênero, mas sendo um espaço para mulheres da favela, também marca território e, de forma subsequente, raça e classe. Portanto, nunca foi um espaço, a priori, de cisão entre corpo e mente. Era um espaço em que, na verdade, ninguém ali *esquecia-se de si mesma*.

aprendendo com você”. E era maravilhoso. Eu me sentia muito bem com ela. Imagina esse professor na faculdade? (FERREIRA, 2024)

Para sua pergunta, eu respondi “ah, ia ser tudo de bom”, pois ia ser mesmo.

## 5 CONFLITOS (OU APRENDIZADOS)

Quando encontrei Cris para a entrevista, à beira da praia de Charitas, num cafezinho dentro da estação das barcas, estendi a ela um papel contendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e expliquei sobre o que se tratava o documento<sup>23</sup>. Na última parte dele, havia duas marcações a serem feitas: se a pessoa autorizava a gravação da entrevista e se a pessoa autorizava ser identificada durante ela.

Cris me perguntou por que alguém não se identificaria em primeiro lugar. Eu respondi dizendo que poderia haver alguma coisa que fosse falada e que a pessoa poderia não se sentir confortável em dizer, algum tópico sensível ou algo semelhante. “Tipo o quê?”, ela perguntou. Eu respondi: “ah, como os conflitos com a Rose, por exemplo”.

É interessante pensar no que significa, primeiramente, conflito. Chrispino (2007) afirma que o conflito é “toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento”. Ele surge das divergências de interesses, desejos e aspirações e que é uma parte essencial da vida e das atividades sociais (CHRISPINO, 2007). Portanto, conflitos são inerentes à nossa experiência no planeta Terra como seres humanos — desde que vivamos em sociedade. Apesar de ser um tema tão recorrente no dia a dia, ainda é visto como um tabu e tratado de forma cautelosa e prudente. É compreensível, já que é importante evitar que eles gerem novos conflitos.

É por isso que, nesta introdução de capítulo, dedico particular atenção a desmistificar a ideia de certo ou errado quando se trata de conflitos, de modo a navegar neste tema sob uma perspectiva descomprometida de juízos de valor. Quero explorar, da forma mais livre possível, as causas, consequências e aprendizados desses conflitos. Não é meu interesse julgar quem estava com a razão — se é que ela prevalecia em uma determinada parte das envolvidas —, mas sim gerar debates a partir dos paradigmas que motivaram as divergências em primeiro lugar. Conflitos são, em última instância, um potencial aprendizado — e nada mais justo que falar sobre eles nesta dissertação.

---

<sup>23</sup>

Os termos de todas as participantes das entrevistas encontram-se nos Apêndices C a F.

Não vejo com maus olhos os conflitos do curso Mães à Obra. Isso significa que usá-los de exemplo quando Cris me perguntou sobre a possibilidade de anonimização da sua entrevista não veio carregado com um tom pejorativo. Em determinado momento, Alessandra disse — e peço licença para reproduzir uma fala já explicitada no texto anteriormente — “Quando tinha um curso, eu metia o pé pra lá, conversava com as meninas, a gente ria, a gente brincava, a gente brigava, mas daqui a pouco tava bem, entendeu?” (SILVA, 2024). O curso era pautado em relações que variavam sua dinâmica, o que é esperado de relações humanas. O importante era que *ficava tudo bem* no final.

Além disso, a proposta de um curso fora de moldes tradicionais também deu margem para situações menos comuns. Pensando numa perspectiva de hierarquia entre a relação de professor e aluno, atritos entre esses grupos não são raros, mas são menos visíveis, tendo em vista o desbalanceamento da relação em si. Desta forma, considero que essa hierarquia era reduzida, pulverizada pelo contexto do curso — o fato de estar localizado no território das participantes — e pela maneira como as professoras se relacionavam com a turma.

Uma sala de aula que não abusa de autoritarismo não exclui, no entanto, o caráter de autoridade do professor. Sobre isso:

Outro saber indispensável à prática educativo-crítica é o de como lidaremos com a relação autoridade-liberdade, sempre tensa e que gera disciplina como indisciplina. Resultando da harmonia ou do equilíbrio entre autoridade e liberdade, a disciplina implica necessariamente o respeito de uma pela outra, expresso na assunção que ambas fazem de limites que não podem ser transgredidos. O autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio tenso entre autoridade e liberdade. O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade (FREIRE, 2023, p. 86).

Rose parece ter domínio sobre essa diferenciação, embora utilize a palavra liberdade para, nos termos de Freire, referir-se a licenciosidade:

[...] que você não confunda intimidade com liberdade, né? Ou liberdade com intimidade, vice-versa. Então, tipo assim, eu ficava, dava bem todo mundo, mas eu tinha postura das aulas porque eu queria ensinar. Eu não estava ali para brincar, só brincar, entendeu? Claro que tem uns momentos de distração, tanto que a gente tinha lá o momento lá do cafezinho, né, do coffee break. Então, era esse momento de descontração pra gente estar ali brincando, falando besteira, né? Então era isso (BORGES, 2024).

Por outro lado, ela também comenta sobre não querer ser vista como *a professora* e buscar um ambiente mais igualitário.

Não só você dar um curso, mas você ter um acolhimento, você ter um, sabe? É, um desenvolvimento próximo com as alunas. Que elas não te vissem como, ah, a professora. Não, entendeu? Todos somos iguais e eu queria deixar isso bem claro ali, para elas se sentirem à vontade porque são mulheres que, sabe, elas são ariscas, né? (BORGES, 2024).

Considero também que falar sobre conflitos e sobre ações que de alguma maneira não deram certo ou não cumpriram parcial ou totalmente seu objetivo faz parte do fazer científico. Deixar este tópico de fora seria me afastar da realidade da experiência, que também tem muito a ensinar através deste processo.

### 5.1. DUAS MÃES, DOIS JEITOS DE ENSINAR

Seria ingenuidade achar que Adriana e Rose lecionariam de formas semelhantes. Nenhuma das duas havia passado por essa experiência de dar aulas e, portanto, é compreensível que suas metodologias acompanhassem suas referências antigas de professoras e professores, misturadas com suas próprias personalidades.

Rose sempre foi mais metódica e organizada. Gostava do seu conteúdo planejado com antecedência, que tivesse o máximo de estruturação ao seu alcance. Algumas vezes, flagrei-a utilizando anotações durante as aulas. Lembro ter a sensação de que ela precisava de um ambiente mais controlado durante o curso — num sentido de estar dentro de certas condições, como haver silêncio, por exemplo — e prezava pela atenção das alunas.

Já Adriana, ia por um caminho diferente. Tinha muita dificuldade em fazer seu planejamento, não se dava bem com uma dinâmica mais rígida. Suas aulas tinham característica mais caótica, mas também com leves tons de liberdade. Brincava mais e estava sempre rindo. Tinha um foco grande em botar a mão na massa, às vezes até mesmo afobadamente, de maneira que poderia vir a comprometer a absorção do conteúdo.

As primeiras queixas começaram junto com as primeiras aulas. Foi combinado que elas dividiriam as lições meio a meio: das 13h às 15h para uma e das 15h às 17h para a outra. Funcionaria como se fossem disciplinas ministradas em sequência.

O primeiro dia foi difícil: Adriana começou sua aula, mas pela falta de planejamento, não soube dosar o tempo ou como distribuí-lo de acordo com o conteúdo. Isso fez com que encerrasse muito depois do combinado, o que causou frustração em Rose. Para contornar a situação, Severo — quem ficara responsável por dar o apoio pedagógico a elas — propôs que

dividissem as aulas por dia: uma tarde inteira de responsabilidade de uma, enquanto a outra ficava de apoio. Elas revezariam, de modo também a aliviar o processo de preparação das aulas: teriam, cada uma, quinze dias para pensar no conteúdo da aula seguinte.

Isso pareceu funcionar melhor. Mesmo assim, era nítida a diferença das aulas. Rose falava sobre o quanto Adriana precisava aprender a “controlar a turma” e eu entendia sua visão. Concordava, até.

Certo dia, porém, Adriana ficou muito nervosa. Naquela época, seu marido precisava fazer hemodiálises semanalmente e, em certas ocasiões, era necessário que ela se ausentasse da aula para buscá-lo em casa e levá-lo ao hospital, já que ele andava numa cadeira de rodas. Voltava e refazia o caminho quando o tratamento acabava, mas, neste meio tempo, estava com as meninas do Mães à Obra. Havia dias em que ela conseguia que alguém o levasse, aliviando a sua sobrecarga, mas não era sempre. Este foi um desses dias.

Eu ainda era mais observadora do que participante nesta época, então não acompanhei os diálogos de perto. Na minha memória ficou marcada a cena em que Fernando conversava com Adriana e ela lhe pedia desculpas — tanto pela aula caótica quanto pelas próprias emoções —, enquanto derramava lágrimas. Severo não tinha intenção de acusá-la de nada, muito menos fazê-la chorar. Na verdade, não acho que foi sua culpa, pelo contrário — sua intenção era ajudá-la. Mesmo assim, acredito que a pressão era grande: além de estar aprendendo a dar aulas, a “controlar uma turma”, Adriana precisava levar seu marido para fazer o tratamento porque ninguém mais podia fazer isso por ela. A sua vida fora da sala de aula exigia sua presença naquele instante e ela não sabia como gerenciar tantas demandas ao mesmo tempo.

Deu tudo certo no final. Embora, sim, tenha sido um dia mais agitado que outros, Adriana pôde se ausentar por alguns minutos, enquanto eu, Rose e Severo cobrimos sua saída. Após esse episódio, lembro de uma conversa que tivemos que me fez mudar minha perspectiva quanto à sua maneira de lidar com a sala de aula.

Ela contou como sua vivência havia moldado sua percepção de planejamento. Quando ainda era uma pessoa em situação de rua, Adriana não aprendeu a planejar: todos os dias eram uma incógnita na época em que não tinha uma casa e, portanto, não tinha segurança de nenhum tipo. Por causa do seu passado, ela tinha dificuldade de organização e planejamento, mas sabia

o quanto seu contexto, naquele momento, era diferente. Sabia, também, o quanto isso atrapalhava suas atividades do dia a dia.

Esse percalço foi importante para assessorá-la quanto ao planejamento de suas aulas. Este tema se incorporou ao apoio pedagógico que o Urbelatam dava ao curso Mães à Obra. Tínhamos como foco, especialmente, a elaboração de um material pedagógico — uma apostila —, mas que, ao longo do tempo, foi dando lugar a outras demandas. O material, na verdade, nunca foi produzido de fato.

Uma dessas demandas foi o gerenciamento de conflitos.

## 5.2. SOBRE A EDUCANDA QUE SABIA EDUCAR

Era visível que as aulas da Adriana costumavam atrair um número maior de alunas que as aulas da Rose. Mesmo com a promessa do sorteio ao final do curso, já mencionado anteriormente — como forma de incentivo à frequência das alunas —, muitas ainda optavam por comparecer apenas às aulas de uma das professoras.

Como observadora, tive dificuldade de entender o problema. Já enfrentávamos uma mediação de conflito entre Adriana e Rose, mas Rose começou a ter conflitos com as próprias alunas. Trago as palavras da Cris, para falar sobre as divergências que rodeavam aquelas aulas:

**Cris:** [...] no começo, nós olhávamos para ela [Rose] com um olhar de professor não prático, mas teórico. Porque o professor teórico é aquele que passa a matéria. Mal, mal explica, né? Não olha nem para você direito. E a gente vimos ela desse jeito. Então aquilo começou nos incomodar. Porque a gente queria mais dela, a gente não queria o que ela passava para a gente, o que é aquilo que ela entendia. A gente não queria que ela passasse pra gente aquilo que ela queria que a gente fazia, né? “Não, quero que vocês faz isso”. Não, ela tem que deixar a gente à vontade para a gente mostrar aquilo, qual é a nossa capacidade de fazer aquilo que ela queria que a gente fizesse. E no começo foi muito difícil, porque ela não conseguiu expressar isso para nós. Mas o que a gente queria dela era isso. Que ela passasse essa expressão que queria que a gente botasse para fora aquilo que a gente sabia ou aquilo que a gente queria aprender com ela. E isso criou um desconforto e um debate entre professor e aluno ali. Porque a gente já não sentia a aula dela mais boa, agradável, muitos já não queria vir na aula dela. Quando era aula dela e os alunos sabia, os aluno não iriam. Porque sabia que era aula dela. Agora, quando é aula da Adriana, a sala ficava cheia. Quando era aula dela, só tinha três, quatro alunos. Então a gente via essa diferença entre Adriana e a Rose. Porque a gente queria não só aula teórica<sup>24</sup>, mas a gente queria aula

<sup>24</sup>

Importante notar que Cris não utiliza a definição de “aula teórica” da mesma forma que os estudantes do Centro de Tecnologia. Neste trecho, fica claro que a aula teórica era uma aula em que não havia demonstração de

prática, olhar no olho, sentir o que o professor tá sentindo, o professor sentir que o aluno está sentindo. Porque se sentir agradável um com o outro. Ter essa empatia. Isso não tinha com a Rose, mas com Adriana já tinha. Por isso que era uma diferença entre uma e outra. Eu sei que são pessoas diferentes, com pensamentos diferentes, com aula diferente, né? Mas a gente tinha que ter pelo menos essa empatia com ela e a gente não tinha. [...]

**Elena:** É, mas então você diria que esse atrito foi porque vocês queriam uma Rose vulnerável, uma Rose dedicada a... Porque, quando você fala, o que eu sinto um pouco é que parecia que tinha um muro entre vocês e a Rose.

**Cris:** Exatamente. Eu via a Rose — não era só eu que via, as meninas também via, porque a gente conversava entre nós. A gente via Rose como um muro. Sabe aquela pessoa que você só vai até aqui? E daqui para frente você não pode ir? É como se fosse um médico, mas que ele não expressasse emoção com o seu paciente. Assim era Rose. E a gente não queria isso dela. A gente queria mais, né? A gente queria poder abraçar, beijar, e a gente não conseguia fazer isso com ela. Mas já com Adriana, a gente conseguia porque Adriana dava abertura para a gente para isso. Ela já não. Ela já criava uma barreira, uma barreira que expressava através do olhar dela, do comportamento dela. Então a gente criava essa barreira com ela. A gente não tinha liberdade de expressão com ela porque ela não dava isso pra gente. Então as meninas começaram a olhar ela desse jeito. Então eu achei muito difícil no começo com ela. Muito difícil, porque isso torna difícil. Entendeu? E depois disso... O que aconteceu, o acontecido com a gente ali, a gente começamos ver ela com outros olhos, né? Com os olhos de amor, com os olhos mais diferente, aí a esse respeito (FERREIRA, 2024).

É interessante como Cris descreve as deficiências de Rose em sala de aula de maneira natural, mas também profunda. Ao revelar que as alunas queriam dela vulnerabilidade, Cris entende uma camada emocional que normalmente sequer é considerada nas salas de aula de cursos de graduação — ou de outros cursos, de níveis educacionais diversos. A aluna apela para uma abordagem sobre o que elas *sentiam e precisavam*, mais do que sobre o *conteúdo* do curso em si. Ela também menciona a necessidade de que Rose deixasse as alunas *à vontade* para que elas mostrassem do que eram capazes. Elas não queriam ser vistas como copos vazios prontos para serem enchidos ou bancos em que se podiam fazer depósitos. Eram mulheres, com criatividade, capacidade e inteligência para aprenderem algo novo e que buscavam o reconhecimento disso por parte da sua professora.

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 2023, p. 24, grifo original).

---

vulnerabilidade por parte do professor. Ela recorre a palavras como “empatia” e “sentir” para definir o contrário de uma aula teórica, ou seja, uma aula prática.

Cris, na verdade, não precisava ser convencida. Neste sentido, a aluna sentia a necessidade de convencer Rose sobre o ato de ensinar, ainda que ela mesma não fosse professora.

É preciso que, ao contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (FREIRE, 2023, p. 25).

De acordo com Freire, então, bastava que Rose se deixasse ser formada e re-formada por suas alunas. No trecho a seguir, Cris narra como se tornou a porta-voz das estudantes e conseguiu lidar com o conflito entre suas colegas, ela mesma e a professora.

**Cris:** [...] Eu dizia que ela [Rose] era mecânica, uma professora mecânica. Mas por ela nunca ter dado aula para pessoas, né? Então, eu acredito que foi a primeira vez dela, então ela não tinha experiência com isso. Só que eu, juntamente com as outras alunas, as alunas vinham reclamar comigo, vinha falar comigo da Rose, e, em vez de eu fazer a coisa positiva, eu não. Eu me juntava com ela e fazia coisa negativa. E eu comecei a olhar para aquilo, eu falei assim: “não, a gente tem que ser diferente. A gente tem que ajudar ela, já que é a primeira aula dela. Né?”. E as meninas falavam mal que não queria, porque ela era assim, assado. E eu comecei a olhar aquilo e eu falei: “não. A gente tem que começar a fazer diferente”. Então teve um dia na sala de aula que nós tínhamos que reunirmos. Numa tarde, né, nós lanchamos. E ali teve fala, né? [...] Aí eu falei. Aí o que que eu falei? Aquilo que já estava me incomodando, porque eu sou movida a partir de Deus, né? E o amor para mim é tudo. Então aquilo começou a me trazer mal, aquela situação com as meninas e com a professora. Então Deus falava no meu coração que tinha que se tornar aquilo, esse mal em bem. Então ali eu falei diante da sala toda, a gente estava ali reunida com a professora, com a Adriana, e eu pedi a voz e elas me deram. E ali eu falei. Não tive medo de falar, pelo contrário, eu me libertei porque foi libertador aquilo que eu falei. Eu pedi perdão à professora Adriana por mim e pelas meninas. Por a gente ter falado mal dela.

**Elena:** A Adriana ou a Rose?

**Cris:** A Rose. Por a gente ter achado a professora Rose péssima professora, agressiva, arrogante para dar aula. E ali eu falei com ela tudo aquilo que as meninas tinha vontade de falar e não teve coragem. E eu passei pra ela diante de todo mundo da sala e para ela mesmo. Só que eu falei pra ela: “Rose, com isso eu me senti mal. Então hoje isso tá sendo libertador para mim, de chegar para você e não só para você, mas para toda a sala de aula e falar para você que isso me incomodou a mim e incomodou as menina também. E queremos que você seja uma professora melhor do que você não foi daqui para frente. Que se você tiver outra situação dessa, você ser uma pessoa melhor, poder dar aula para todo mundo. E eu me senti à vontade de falar porque isso tá doendo meu coração. De saber que a gente falando mal de você, isso está me machucando”. Então eu falei para elas. Teve até uma que falou assim: “não, mas aí você sentiu do teu coração, não foi as outras”. Eu falei: “mas as outras que falaram comigo, eu conheço cada uma”.

**Elena:** Isso que eu ia perguntar. Você já conhecia as outras mulheres que estavam com você?

**Cris:** Já conhecia porque a gente lidava todas as vezes que a gente estava no curso e eu passei a conhecer a cada uma através das conversas, através da gente estar junto. Então eu sabia que o coração delas não é daquele coração ruim. Aquele coração magoado, triste com a Rose. A gente tava triste com a Rose porque a Rose não estava dando atenção que a gente queria.

**Elena:** Isso foi mais ou menos, o quê, na metade do curso...?

**Cris:** Na metade do curso. Então isso acabou tendo um desconforto com as meninas e comigo. Então eu tive que falar com a Rose. E nisso eu pedi perdão a ela pelas meninas, por mim, pedi desculpa e que isso não iria mais acontecer e, a partir daquele momento, a gente ia mudar e ia tudo ser diferente. E aí foi um chororô danado, todo mundo chorou, todo mundo ficou, ela mesmo chorou. Ela falou assim: “se eu já te admirava, hoje eu já te admiro mais ainda”. Eu falei: “obrigado pelo aquilo que você está falando, porque eu sou essa pessoa”. Eu não sei ser diferente, eu não sei ser falsa com a pessoa. Porque aquilo que me traz dor, eu boto para fora, eu vou até a pessoa e falo. Só que aquilo ali eu não podia ir diretamente para ela e falar com ela. Eu tinha que te falar, ser repartido com a turma, porque isso não era só comigo, isso era com a turma. Então tinha que passar pra ela o que que a turma estava passando pra mim. Né? Então aquilo ali, pra mim, foi libertador. Eu olhei para as meninas, ela falou assim: “eu te entendo”.

**Elena:** Mas as outras meninas falaram também outras coisas?

**Cris:** Não, porque elas deixaram só para mim falar. Então elas, assim, elas aceitaram aquilo que eu falei e elas calaram, porque se elas não tivessem aceitado, elas tinha falado comigo depois. Não. “Ó, gostei do que você fez. Foi muito bom, né? Foi maravilhoso”. E eu falei pra elas: “daqui pra frente, você começa a ver ela com outros olhos. Se coloca no lugar dela. Né? Porque se fosse você? Será que você agiria da mesma forma ou agiria até pior?” Então, quando a gente se coloca no lugar do outro, a gente começa a ver as coisas diferentes. Porque a gente não sabe o dia, como é que foi, daquela pessoa. A gente não sabe como aquela pessoa chegou até ali. Então como é que eu vou dar amor, se meu dia todo foi péssimo? Não tem condições. Então eu comecei a me colocar aí, ali, através desse curso. Não teve só falatório, falâncias que não me agradou, mas teve mais sobre o amor, sobre a união, sobre a gratidão, sobre repartir com o outro. Caraca, foi maravilhoso! Se fosse uma faculdade desse jeito eu faria e nunca queria sair da faculdade. Porque você não só aprende a matéria teórica como prática, mas com o amor. O amor é tudo. O amor, respeito. É tudo. Sem isso, não tem como andar (FERREIRA, 2024).

O relato de Cris é bastante completo por trazer o problema, a resolução e lições valiosas. Foi um pouco de sorte, também, que ela tenha sido entrevistada, pois eu não sabia previamente que ela havia participado de maneira tão ativa da resolução do conflito.

Ela demonstra o quanto se colocou num lugar de muita empatia. Embora tenha sido resistente no começo, sua postura mudou ao entender que não fazia bem a ela nem a suas colegas se comportar com resistência. Por outro lado, também não cedeu a um lugar de subordinação, como é comum nas relações entre professores e alunos.

O necessário é que, subordinado, embora, à prática “bancária”, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o “imuniza” contra o poder apassivador do “bancaísmo” (FREIRE, 2023).

Fica claro que aquela sala de aula era suscetível ao grau de rebeldia que Freire menciona. Neste caso, a rebeldia de Cris não tinha caráter pejorativo e nem desejava mal àquela que confrontava. Ao invés, a aluna acreditava que expor aquilo que ela e suas colegas sentiam era

essencial para que houvesse não só uma boa aula, mas uma boa relação entre as envolvidas. Embora pareça trivial, já que boas relações podem afetar de forma drástica como nos sentimos em todos os espaços que frequentamos, como nossa casa, nosso trabalho e, claro, nossa escola, Cris evidenciou uma necessidade que é negligenciada na maior parte das salas de aula no ensino superior. A boa relação, na verdade, é vista não mais do que a *tolerância* entre professores e alunos. No CT, foram raros os professores que buscavam, por si mesmos, o desenvolvimento de vínculos com seus estudantes, em especial porque não pareciam reconhecer a importância disto para o aprendizado coletivo.

Isso me faz lembrar de um professor que tive durante a faculdade, que era conhecido por ser muito carrasco. Ele não tinha muita paciência para as aulas, era comum os estudantes tirarem zero na sua prova. No primeiro dia de aula, percebi um sujeito “encrustado”, como se carregasse uma casca por fora. Sabendo do seu histórico, utilizei uma prática que havia dado certo antes: fui participativa em todas as aulas e solicitei aos meus colegas, através do nosso grupo de Whatsapp, que também fossem, ainda que não acreditassem que ele era o tipo de professor que merecia a atenciosidade.

No começo, apenas eu e mais um aluno éramos participativos. Fazíamos perguntas tanto sobre a matéria quanto de caráter mais pessoal, como forma de brincadeira (confesso que essa parte era mais destinada ao meu colega, que tinha um jeito mais despojado que o meu para brincar com o professor). Fato é que, conforme o semestre decorria, aula após aula, conhecíamos um professor diferente dos que nos foi descrito. Além disso, mais alunos começaram a se sentir à vontade para participar das aulas e criamos um espaço agradável tanto para a turma quanto para o professor.

Ao contrário do ano anterior, foram poucos alunos que não obtiveram bons resultados nas provas. Na verdade, vejo que um processo pedagógico importante também aconteceu: ao nos tornarmos mais atentos à aula, também absorvemos mais conteúdo do que se tivéssemos deixado para aprender sozinhos em casa — o que acontecia com muita frequência na faculdade. Meu intuito não era fazer o espaço mais agradável, mas sim fazer com que a turma toda tivesse boas notas e que a disciplina não se tornasse um martírio para todos nós. Meu resultado foi excelente por dois motivos: minha nota final foi extremamente satisfatória e a turma foi capaz de atravessar aquela disciplina de forma indolor.

Essa tática não era mais do que algo simples que, assim como Cris, percebi ser essencial. Boas relações entre alunos e professores constroem bons espaços pedagógicos e facilitam o aprendizado. Este professor não tinha uma forma de ensinar diferenciada, não era paulofreiriano e nem mais atento que outros professores. O fato, porém, de *criarmos laços* com ele fez com que sua postura mudasse e, portanto, a forma como todos nós nos portávamos em sala de aula. Ainda que fosse um ensino bancário, não foi um estritamente conteudista: aprendi a importância das boas relações.

E que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente* e *afetividade*. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor, no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem-querer que tenha por ele. A minha abertura ao querer bem significa a minha disponibilidade à alegria de viver. Justa alegria de viver que, assumida plenamente, não permite que me transforme num ser “adocicado” nem tampouco num ser arestoso e amargo (FREIRE, 2023, p. 138, grifo original).

### 5.3. ENSINAR EXIGE APRENDER A SER MAIS DOCE

Rose poderia ter reagido de muitas outras formas naquela situação. Aceitar o ponto de vista de estudantes e se reconciliar com uma turma não é tarefa simples, muito menos intuitiva para alguns professores. Acostumados a um lugar de soberania em sala de aula, críticas podem parecer como uma afronta à autoridade e poder docentes. Por isso, acredito que este conflito explícito como Rose também era uma professora disruptiva, apesar do seu modo inicial de ensinar.

Durante a entrevista, ela tocou no assunto quando lhe perguntei sobre dinâmicas que ela fazia com as alunas no início de suas aulas. Elas se davam através de questionários que ela pedia que preenchessem ou desenhos que ela pedia que fizessem, mas às vezes também eram

atividades em grupo guiadas pela professora. Perguntei o motivo desta metodologia e ela disse que queria conhecer melhor suas alunas. Mais uma vez, perguntei por que e ela respondeu:

Eu acho que é importante você conhecer as pessoas com quem você está lidando, né? Pelo menos, você tentar conhecer para você poder entender e poder desenvolver um, né, uma amizade, uma maneira das aulas ficarem mais agradáveis, né? Porque se você não conhece as pessoas fica difícil, né, você lidar com elas, né? Cada pessoa é de um jeito, né? Cada um é de um jeito diferente. Então pra mim era essencial ter esse conhecimento, desenvolver esse conhecimento. Sempre estava tentando, em todas as aulas, fazer com que isso, né, cada dia fosse uma coisa diferente para ele poder entender cada vez mais elas (BORGES, 2024).

Ainda conversando sobre este tópico, Rose mencionou que errou no começo com suas alunas e que depois foi mudando sua percepção. Quis investigar esse tema, então incentivei que me falasse sobre seus erros iniciais:

**Elena:** Mas por que você acha que errou aí?

**Rose:** Porque eu tenho uma postura rígida. Entendeu? Eu tenho uma postura muito rígida, então, tipo assim, eu estou conversando com você, se você estiver olhando pro celular, eu vou ficar incomodada. Eu estou falando com você, você tem que olhar para mim, prestar atenção. Então nas aula era muito complicado, por quê? Porque elas entraram ali, com aquela zona, com aquela bagunça, com aquela coisa todinha, e eu me achava assim: que que eu tô fazendo aqui? “Não, espera aí, presta atenção em mim porque eu vim aqui pra ensinar vocês. Eu tô doando o meu tempo para vocês”. Então como que fica, né? E eu era... Pegava mesmo: “gente, olha só, vamos parar porque eu não tô aqui pra brincadeira, vocês querem aprender, se vocês não quiserem, vão para casa”. Então, sabe, eu peguei pesado, não era assim. Depois eu entendi que eu não deveria ser dessa forma. Eu tinha que me aproximar delas, por isso que eu passei a querer conhecer cada uma, poder entender, como eu falei para você, para mim também foi um aprendizado porque eu sempre trabalhei com obras. Então você trabalha com homens. Imagine uma mulher no meio de homens. Eles não aceitam, né? Que uma mulher possa entender mais daquilo ali do que eles. Eu tive problemas assim, né, com pedreiros, de tá fazendo obra, foi um caos. E eu falava assim: “ó, vamos fazer isso, isso e isso”. “Ah, mas não é dessa forma”. “Mas eu estou falando de fazer essa forma porque tem que ser dessa forma” e era uma coisa horrível. Então você tinha que se impor, você tinha que ser dura, né? Então, de uma certa forma, eu levei um pouco disso quando eu fiz o projeto, mas era com coisas distintas, diferentes. Né? Então eu aprendi com isso também. A me policiar, né? E me domar também.

**Elena:** Então, esse questionário, por exemplo, você fez depois desse momento?

**Rose:** Sim, foi depois, foi depois que eu falei assim: “não, não vou fazer dessa forma, vou fazer uma coisa mais leve, uma coisa mais dinâmica, entendeu? Elas precisam confiar em mim”. Porque, tipo assim, ninguém me conhecia ali dentro, todo mundo conhecia Adriana, Adriana era popular, eu não, ninguém me conhecia. Então quando eu cheguei lá, elas me olharam e ficaram, né? Da mesma forma que eu não as conhecia, elas não me conheciam. Então, eu tive que fazer com que elas, né, se sentissem à vontade comigo, né? E diminuir essa minha rigidez.

**Elena:** Você acha que teve alguma coisa que você fez ativamente para fazer elas te conhecerem?

**Rose:** Eu falei pra você. Eu mudei a minha postura. Né? Eu passei a ser menos rígida, né? Me soltar mais, não só estar ali para dar aula. Eu chegava lá e queria dar aula. Não, eu tinha que chegar lá: “Oi gente, oi, vamos”, sabe? Abraçar cada uma, em que elas se sentissem à vontade e, aí sim, começar a dar aula, na brincadeira, sempre

levando sempre na brincadeira, mas com seriedade. Né? E deu certo, acabou dando certo, no final deu tudo certo, graças a Deus (BORGES, 2024).

Ao contrário do que talvez fosse esperado, Rose não somente mudou sua postura como também levou este episódio como lição para a vida. Quando perguntei o que ela aprendeu com a experiência no Mães à Obra, ela disse:

Eu aprendi a entender, sabe, o outro, o próximo, né? Nem tudo é como a gente quer, né? Você tem que saber a maneira que você vai chegar, como você vai se impor. Então eu acho que eu aprendi a ficar um pouco, eu aprendi a ficar mais delicada, digamos assim. Mais doce (BORGES, 2024).

A professora teve a humildade de ouvir suas alunas, principalmente no que dizia respeito à forma como elas a enxergavam. Segundo Freire (2023), isso estaria diretamente ligado à construção da sua própria autoridade, muito embora seja lido de uma forma oposta por muitos docentes.

Outra qualidade indispensável à autoridade em suas relações com as liberdades é a generosidade. Não há nada que mais inferiorize a tarefa formadora da autoridade do que a mesquinhez com que se comporte.

A arrogância farisaica, malvada, com que julga os outros e a indulgência macia com que se julga ou com que julga os seus. A arrogância que nega a generosidade nega também a humildade, que não é virtude dos que ofendem nem tampouco dos que se regozijam com sua humilhação. O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico (FREIRE, 2023, p. 90).

Considero que é não só um ato de coragem, como também uma amostra da potência da sala de aula daquele curso, que possibilitou que o conflito emergisse, que houvesse diálogo e, portanto, resolução. Sobre escutar seus alunos, Freire afirma:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise falar *a ele*. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala *com ele* como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com ele* (FREIRE, 2023, p. 111).

Portanto, Rose *aprendeu a escutar* suas alunas e deixou-se transformar por esta escuta, enquanto aprendia um pouco mais sobre o ato de ensinar e o ato de *falar com elas*. Falar de forma impositiva não lhe traria o resultado que desejava, de modo que mudar não foi um problema.

Ela também foi capaz de enxergar a si mesma e a motivação por ter uma postura mais rígida: sua convivência, no passado, com homens que não a levariam a sério se ela falasse manso ou se não se impusesse. Com as mães, porém, ela aprendeu que não precisava ser mais assim, aprendeu a lidar com o outro e, por último mas não menos importante, *aprendeu a ser mais doce*.

#### 5.4. O QUE PODEMOS APRENDER COM PROFESSORES CLÁSSICOS

Adentro mais um tópico sensível, contudo, central na minha dissertação. O conflito narrado neste capítulo sintetiza a resposta para o meu objetivo neste texto: O que Mães à Obra pode ensinar aos cursos de Engenharia da Escola Politécnica da UFRJ?

Adriana e Rose formaram uma dupla bastante heterogênea, como já explicitado anteriormente. Ao refletir sobre suas histórias, me deparei com um cenário-síntese das duas: elas pareciam, a princípio, dois tipos muito diferentes de professoras. Chamá-las-ei de clássica e transgressora.

Rose era uma professora clássica no sentido de que era rígida e conteudista. No começo, não importava — ou talvez só não enxergasse a importância de — como suas alunas se sentiam. Seu objetivo era mostrar o que sabia e o conteúdo que era previsto para o curso. Assim como muitos professores no Centro de Tecnologia, criar laços não era tão importante. Ver seu conteúdo como mais do que depósitos no banco não lhe passava pela cabeça.

Adriana, por outro lado, partia de outro lugar. É claro que parte do seu objetivo era passar o conteúdo e ensinar mulheres a fazerem obras. Mas estes não eram seus únicos objetivos. Adriana tinha o objetivo de facilitar a vida das pessoas e dar melhor qualidade de vida para as mulheres:

[...] nas comunidades, nas periferias, a maioria, uma porcentagem muito grande de chefes de família são mulheres, né, mães solo, né? Então, assim, alcançar essas mulheres também, porque muitas dessas mulheres [...], elas passam por muitas situações do cotidiano, às vezes desemprego, às vezes criar filhos sozinha, então a demanda é muito grande. Então, assim, qualquer projeto que chegue para dar uma melhor qualidade de vida para essas mulheres, isso vai ter um impacto não só na vida delas, como também na vida dos filhos, né? (CORREIA, 2024).

Isso fez com que Adriana conseguisse enxergar suas alunas de uma forma totalmente diferente de Rose e, portanto, de maneira transgressora.

Por outro lado, ao longo do capítulo, construí argumentos para comprovar que Rose, na verdade, não era uma professora clássica por se portar de uma forma humilde quando foi confrontada. Por ter se permitido mudar através de suas alunas. E talvez essa seja a maior lição desta obra.

Paulo Freire e bell hooks — minhas duas maiores referências nesta dissertação — falam sobre uma educação transgressora, uma educação para a liberdade. Adriana caminha nesse campo, também, embora não tenha tanta familiaridade com os autores. Sua prática é intuitiva.

Entendo que há uma literatura vasta sobre essa educação. Ela não é hegemônica e, até hoje, o conservadorismo permanece atacando Freire, por exemplo. Falar de educação é perigoso, especialmente quando se trata de *educação para a liberdade*.

Contudo, como podemos caminhar para esta educação? O que, afinal, precisamos entender sobre a educação como ela é hoje para transformá-la no que queremos amanhã?

Resgato uma passagem do meu Trabalho de Conclusão de Curso, em que afirmei:

É surpreendente que uma parcela considerável dos professores não enxergue a poderosa influência que exercem sobre seus alunos. Não se deve perder de vista, então, que a universidade, além de uma instituição dedicada a [sic] formação técnica de profissionais, também é – e talvez essa seja sua principal função – um lugar de formação de *pessoas*, antes de se tornar um lugar de formação de profissionais (VERÍSSIMO, 2020, grifo original).

Adriana enxergava suas alunas como pessoas, antes de serem suas alunas. Ela as via tendo sonhos, desejos, potencial e ânsia por aprender. Rose também passou a enxergá-las desta forma depois que ela foi confrontada com suas realidades, através da fala de Cris. O que podemos aprender com este processo é: todo professor clássico pode se tornar um professor transgressor e — talvez a lição mais importante — transgredir não é mais do que enxergar estudantes para além de estudantes, enxergá-los como pessoas.

Adriana e Rose sabiam da influência que exerciam sobre suas alunas — pois sabiam o quanto aquelas aulas eram importantes para elas — e, por isso, foram capazes de criar laços, ter humildade, rir, chorar, ensinar e aprender com elas.

Talvez o que a Universidade precise aprender com essas mulheres seja isso: estar vulnerável o suficiente para se ter a humildade de aprender com quem se ensina.

## 6 UM CAPÍTULO POSSÍVEL: ENCRUZILHADAS

Simas e Rufino (2018) apresentam as encruzilhadas como lugares de encantamento, mostrando, através do folclore dos mais diversos povos, sua importância. Ligam as encruzilhadas às culturas de síncope. Neste caso, síncope tem seu significado na música, na qual ela “é uma alteração inesperada no ritmo, causada pelo prolongamento de uma nota emitida em tempo fraco sobre um tempo forte” (SIMAS; RUFINO, 2018). O que eles querem apontar é que ela desestabiliza a constância, interrompe a sequência esperada e gera um sentimento de vazio que é rapidamente preenchido de modo surpreendente.

Segundo os autores, é necessário pensar na cultura de síncope porque ela representa uma transgressão nos modos de ser contemporâneos.

Por mais que alguns botem a boca no trombone, o que se percebe é ainda a apologia ao ser monocultural. Até mesmo setores progressistas parecem não conseguir superar a ideia da missão civilizadora das luzes, que deve consistir na generalização do acesso das camadas populares aos padrões de representatividade, consumo e educação sugeridos pelo cânone. Inclusão normativa e domesticada, em suma (SIMAS; RUFINO, 2018).

As culturas de síncope falam, então, da diversidade e da importância de se olhar para o diferente, para buscar romper com ideias colonialistas e normativas da nossa sociedade ocidental. Ela é uma oportunidade para evidenciar culturas, pessoas, ideias marginalizadas.

As culturas de síncope nos fornecem condições para praticarmos estripulias que venham a rasurar a pretensa universalidade do cânone ocidental. Impulsionados pelas sabedorias dessas culturas, temos como desafio principal a transgressão do cânone. Transgredi-lo não é negá-lo, mas sim encantá-lo, cruzando-o a outras perspectivas. Em outras palavras, é cuspi-lo na encruza. Enquanto algumas mentalidades insistem em ler o mundo em dicotomias, teimando na superação de um lado pelo outro, o poder da síncope se inscreve no cruzo. É no limite entre o que é cruzado que o catiço pratica seus rodopios inventivos. Assim, uma educação que busca ser emancipatória, ato de deseducação do cânone e dos binarismos, terá de versar no que chamamos de pedagogia das encruzilhadas (SIMAS; RUFINO, 2018).

As encruzilhadas são onde praticamos essa pedagogia. Os autores ainda reforçam o papel das encruzilhadas e das sínopes necessárias à educação como um todo. Afinal, a escola brasileira “é fundamentada pelo colonialismo europeu-ocidental e pelas políticas de expansão e conversão da fé cristã” (SIMAS; RUFINO, 2018). A deseducação é, portanto, uma maneira de subverter e quebrar paradigmas — um ato necessário à idealização de uma nova educação.

Os autores ainda relacionam as encruzilhadas a Exu, fazendo uma belíssima referência à cultura marginalizada (e, com frequência, perseguida) de religiões de matrizes africanas, como o candomblé. Por fugir da norma, saberes de povos não brancos e não europeus foram tratados como desimportantes, apagados e minimizados ao longo da história. Não à toa, é comum a resistência a essas religiões, além de verdadeira aversão às suas práticas e crenças.

O pensamento moderno pactuou com esse feito. A construção do cânone ocidental alçou a sua edificação em detrimento da subalternização de uma infinidade de outros conhecimentos assentados em outras lógicas e racionalidades. A pretensão de grandeza do cânone, na busca por ser o único modo de saber possível, provocou o dismantelamento cognitivo, o desarranjo das memórias, o trauma físico, simbólico e a perda da potência de milhares de mulheres e homens que tiveram como única opção o enquadramento na norma. Porém, em meio a essas travessias sempre existiram encruzilhadas para serem praticadas (SIMAS; RUFINO, 2018).

Trago a maravilhosa referência das encruzilhadas por dois motivos. Esta dissertação nada mais é do que uma grande encruzilhada: o encontro do cânone com o transgressor.

Relutei, no início, em pensar que havia uma *comparação* no meu método. Eu entendia as críticas que me foram feitas, sendo a principal a de que confrontar duas vivências com muitos parâmetros diferentes não seria razoável ou equiparável. Comparar a experiências das alunas de um curso comunitário e favelado com experiências de alunos de uma das melhores universidades brasileiras não seria justo, de um lado ou de outro.

A pedagogia das encruzilhadas me permite respirar com alívio. Meu intuito não é uma comparação, no final das contas. Mas o encontro, no cruzo, dessas duas experiências. É também, de alguma forma, uma desobediência à norma. Além disso, ainda evidencio, no processo, saberes populares, periféricos e, com muita frequência, tidos como desimportantes. Assim, surgem novas ideias, novos saberes, novas perspectivas. Esta é consequência das síncope, afinal.

O segundo motivo por escolher esta referência é poder usá-la como abertura do último capítulo antes das minhas considerações finais. Ele não precisa ser visto como mais especial por isso, mas é aquele no qual, de maneira mais consciente, eu, bell hooks, Mães à Obra e UFRJ nos cruzamos. É também onde pretendi chegar esse tempo todo.

Nas encruzilhadas.

## 6.1. O QUE É QUE O COMUNITÁRIO TEM?

hooks (2017) demonstra que o entusiasmo por um assunto não é o bastante para um processo de aprendizado empolgante. Os alunos do CT apontaram como professores animados os estimulam e os motivam a estudar. hooks, então, relaciona este tema com as pessoas e o senso comunitário:

Para começar, o professor precisa *valorizar* de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. Essas contribuições são recursos. Usadas de modo construtivo, elas promovem a capacidade de qualquer turma de criar uma comunidade aberta de aprendizado. [...] Mas é raro que qualquer professor, por eloquente que seja, consiga gerar por meio de seus atos um entusiasmo suficiente para criar uma sala de aula empolgante. O entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo. A visão constante da sala de aula como um espaço comunitário aumenta a probabilidade de haver um esforço coletivo para criar e manter uma comunidade de aprendizado (HOOKS, 2017, p. 18, grifo original).

Alessandra, aluna do Mães à Obra, fala sobre animação quando descreve o momento que começou a frequentar o curso:

Eu vou falar pra você, eu achei que eu fosse também só para poder ocupar meu tempo. Mas quando eu cheguei, que eu comecei a fazer a primeira, como foi na segunda aula, eu tava tão animada que eu já saía lá tão leve, entendeu, que, por mim, eu falava pra ela, tinha que ter duas vezes na semana, porque pelo amor de Deus. O dia que eu tinha que fazer faxina que tinha aula, eu falava pra patroa, falava assim, que tava até com dor de barriga pra poder ir pro curso. Sem brincadeira nenhuma. Porque eu tinha que ir pro curso, entendeu? (SILVA, 2024).

Já Cris, comenta sobre um sentimento de união, que culmina no momento do lanche das alunas, por exemplo:

**Elena:** Como eram as aulas? Como você sentia durante elas? Se puder, nomeie sentimentos.

**Cris:** Então, sentimento das aulas. De 1 a 10, 8. Era mais sentimento de união, de amor, do que discórdia, do que coisas negativas, entendeu? Tipo, “eu não sei fazer aquilo”, “poxa, vamos lá, eu te ensino, eu te ajudo”. Era muito assim, então a gente se uniu muito nisso aí. Né? Então eu acredito até que, se tiver de novo, a gente vai se entrar em contato com as pessoas e as pessoas vão querer de novo. Porque foi bom, as pessoas precisa disso. Precisa de união. [...]

**Elena:** Você acha que esses momentos do lanchinho fizeram vocês se aproximarem mais?

**Cris:** Sim, sim! Porque era um momento que a gente tava ali sentada, uma com a outra, se expressando, falando sobre tudo, mas principalmente sobre o lanche, né, que todo mundo gosta de comer. E cada um experimentando o que a outra fez. Isso é legal, né? E fala ali: “ó, aí gostei daquilo” e “ih, ó, traz de novo, porque eu gostei” e tal. E era muito bom. Não era só curso teórico prático, mas a gente se tornou uma família. Né? Uma família Mães à Obra.

A aluna Jéssica, da engenharia, comenta sobre sua motivação em estudar “quando assisto uma aula boa, que o professor não se põe como o mestre detentor do conhecimento e

está disposto a aprender na interação com os alunos também”. Tânia, como já destacado anteriormente, no capítulo 3, revela que o mais valioso é que o professor se importe com seus alunos e que eles percebam isso, como acontecia com as professoras Rose e Adriana.

Embora nas falas não apareça a palavra *comunidade*, é uma hipótese pensar que a maioria dos professores e dos alunos do Centro de Tecnologia não construa um espaço comunitário por se manter distantes, diferente do caso de Mães à Obra, e que este seja um dos motivos de não haver ou não se manter o entusiasmo nas salas de aula.

Trabalhando com uma pedagogia crítica baseada em minha compreensão dos ensinamentos de Freire, entro na sala partindo do princípio de que temos de construir uma “comunidade” para criar um clima de abertura e rigor intelectual. Em vez de focar a questão da segurança, penso que o sentimento de comunidade cria a sensação de um compromisso partilhado e de um bem comum que nos une (HOOKS, 2017, p. 57 e 58).

Quando se fala sobre *comunidade acadêmica*, pode-se pensar em significados variados. Como aponta Sousa (2010), na discussão sobre o que seria a comunidade acadêmica, uma das possibilidades é que haja “naturezas” do sentido da expressão, e uma delas é a cultura da profissão acadêmica. Assim, a autora elabora que

a ‘comunidade acadêmica’ possua como ponto central a existência de uma ‘natureza’ comum, partilhada por todos os ‘acadêmicos’ que residiria nos quatro valores acima descritos, ou seja, um compromisso com a ‘verdade’, com a ‘honestidade’, com a ‘liberdade’ e com a ‘comunidade’ (SOUSA, 2010).

Nesta definição, a comunidade acadêmica é apenas um termo que denomina um conjunto de pessoas que têm valores em comum, não necessariamente que constroem um espaço comunitário. Comunidade, nos moldes que apresento, tem sentido de “base territorial comum, fortes laços afetivos, reciprocidade, [...] e subordinação do individual ao social” (MACEDO; GONÇALVES, 2014). Portanto, mesmo o que podemos considerar *comunidade acadêmica* não denomina um lugar de base territorial ou com laços afetivos fortes — ao menos, não na UFRJ. A cultura que ronda a universidade não é propícia para este processo, embora ela não seja um impedimento para o desenvolvimento de outras comunidades em seu interior.

O *entusiasmo* no ensino superior era visto como algo que poderia perturbar a atmosfera de seriedade considerada essencial para o processo de aprendizado. Entrar numa sala de aula de faculdade munida da vontade de partilhar o desejo de estimular o entusiasmo era um ato de transgressão. Não exigia somente que se cruzassem as fronteiras estabelecidas; não seria possível gerar o entusiasmo sem reconhecer plenamente que as práticas didáticas não poderiam ser regidas por um esquema fixo e absoluto. Os esquemas teriam de ser flexíveis, teriam de levar em conta a possibilidade de mudanças espontâneas de direção. Os alunos teriam de ser vistos de

acordo com suas particularidades individuais (me inspirei nas estratégias que as professoras do ensino fundamental usavam para nos conhecer), e a interação com eles teria de acompanhar suas necessidades (neste ponto Freire foi útil). A reflexão crítica sobre minha experiência como aluna em salas de aula tediosas me habilitou a imaginar não somente que a sala de aula poderia ser empolgante, mas também que esse entusiasmo poderia coexistir com uma atividade intelectual e/ou acadêmica séria, e até promovê-la (HOOKS, 2017, p. 17, grifo original).

O entusiasmo no curso *Mães à Obra* conseguia aflorar, então, por causa de mais de um elemento. Além do senso comunitário, as professoras se importavam com suas alunas, além de se esforçarem para conhecê-las individualmente — Rose, por exemplo, tinha um método específico para isso. As aulas tinham uma fluidez e flexibilidade notória trazidas por Adriana, o que também contribuía para a construção de um espaço de conforto e liberdade para aquelas mulheres.

## 6.2. TEORIA E PRÁTICA

Enquanto conta sobre o movimento feminista e os atravessamentos sobre raça os quais ele enfrenta, bell hooks (2017) discute sobre a importância da teoria para a luta pela libertação. O capítulo intitulado *A teoria como prática libertadora*<sup>25</sup> dedica-se a comentar como elaborações teóricas são, muitas vezes, vistas como produções intelectuais “altamente abstratas, escritas em jargão, difíceis de ler e com referências obscuras” (HOOKS, 2017, p. 89). A forma pouco democrática dos textos os tornou, de certa maneira, inacessíveis, o que significa, na prática, que têm o potencial de serem vistos como reacionários. Essa característica culminou na rejeição, em círculos feministas, da teoria ou do que é considerado teórico, já que havia o “falso pressuposto de que a teoria não é uma prática social” (HOOKS, 2017, p. 91). Assim, muitas mulheres dentro dos círculos feministas que reagiam a teorias que não conversavam claramente com todos, promoveram “a formação de uma hierarquia potencialmente opressora onde toda ação concreta é vista como mais importante que qualquer teoria escrita ou falada” (HOOKS, 2017, p. 91).

hooks (2017) ainda comenta sobre uma reunião que atendeu, onde havia majoritariamente mulheres negras. Após uma discussão sobre se líderes negros deveriam ou não ser alvos de críticas feministas, no que dizia respeito aos debates sobre gênero, uma mulher

---

<sup>25</sup>

Da obra *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*.

negra que estivera em silêncio disse que não estava interessada em toda aquela teoria e retórica, toda aquela falação; que estava mais interessada na ação, em fazer algo, e estava simplesmente ‘cansada’ da falação. [...]

Insisti em que precisávamos de novas teorias arraigadas na tentativa de compreender tanto a natureza da nossa situação atual quanto os meios pelos quais podemos nos engajar coletivamente numa resistência capaz de transformar nossa realidade (HOOKS, 2017, p. 92 e 93).

As teorias feministas são claramente bem diferentes de teorias matemáticas ou físicas, então a comparação não é diretamente proporcional, mas reparei, durante a leitura deste capítulo, na falsa dicotomia entre teoria e prática. Em suas respostas, os alunos da engenharia comumente traziam a teoria como algo ruim. Luísa, por exemplo, diz que a “metodologia da engenharia na UFRJ é muito ‘robotizada’ e teórica, voltada a formação de alunos pesquisadores”. A relação que faz com a academia — frisando que é uma formação para pesquisadores — vai na mesma linha de como hooks analisa a visão de algumas mulheres negras nos espaços feministas. Essa mesma aluna volta a confrontar teoria e prática em resposta a outra pergunta do formulário:

Difícilmente vemos relevância em muitos assuntos nas disciplinas ministradas, principalmente nas disciplinas do ciclo básico. A maioria é exaustivamente teórica e quase nunca se vê exemplos práticos, inclusive na Física. Maior aplicabilidade, com certeza, melhoraria o rendimento de qualquer aluno de Engenharia, que por sua vez, entra na faculdade pensando em projetar e construir “coisas” com relação ao curso que está fazendo (Luísa 2015).

Além disso, a prática — talvez por ser escassa — é vista, pelos estudantes, como uma solução para muitos problemas do ensino. A sensação que tive ao analisar as respostas era de que os alunos a viam como algo melhor do que a teoria.

De forma semelhante, Cris e Alessandra, do curso Mães à Obra, também insinuam que a prática, na sala de aula, é melhor que a teoria. O que bell hooks (2017) argumenta, no entanto, é que ao reforçar “a ideia de uma cisão entre a teoria e a prática [...], ambos os grupos negam o poder da educação libertadora para a consciência crítica, perpetuando assim condições que reforçam nossa exploração e repressão coletivas” (HOOKS, 2017, p. 95). Inclusive, o apoio pedagógico que o Urbelatam previa era, em parte, voltado para a construção de um material teórico do curso Mães à Obra.

Ainda que seja uma carência nos cursos da engenharia, é necessário enxergar esses dois elementos como um conjunto indissociável. No lugar de pensar em teoria *versus* prática, é necessário pensar em teoria *e* prática. Na visão de hooks, para a prática da liberdade.

### 6.3. UM DESABAFO

Quando estava elaborando meu TCC, ainda na expectativa que poderia analisar tanto os dados qualitativos quanto os quantitativos da pesquisa de 2015 com os estudantes, juntei referências para debater alguns assuntos levantados. Trago uma dessas referências, que nada mais é do que um desabafo de um estudante de Engenharia Ambiental da UFRJ.

Ele relatou suas frustrações numa página do Facebook direcionada para alunos da instituição, intitulada “Spotted UFRJ”. Apesar do objetivo inicial da página ser uma espécie de correio elegante, com o tempo, muitos estudantes o utilizaram como meio de mandar mensagens anônimas para a comunidade discente da UFRJ, já que a página tinha grande alcance. Em junho de 2018, foi publicada uma imagem (Figura 16), junto com o seguinte texto:

A gente precisa conversar sobre a educação no Brasil de forma transparente. E eu vou falar (desabafar) a minha experiência com “a melhor universidade de engenharia do Brasil”.

Assim como na P1, eu saí da prova com a sensação de que garantiria no mínimo um 4, eu saí confiante, fiz a prova toda e senti que apliquei o que eu estudei (e garanto que não foi pouco). Hoje saiu a nota da P2 de cálculo I. Em 2018.2 eu farei cálculo I pela terceira vez. Acontece que nesse período, 1401 pessoas estavam matriculadas em cálculo I unificado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). 101 (7%!!!!!!) passaram direto, 673 estão de prova final (48%). 627 (44,7%) foram reprovados direto.

50% das pessoas que cursam uma matéria foram reprovadas direto. DIRETO. Sem nem ter o que dizer, o que tentar. Pessoas que estudaram para passar no ENEM em uma das faculdades mais concorridas do país. Pessoas que estudaram ao longo de um período já sabendo que andavam pelo corredor da morte.

A moda (a nota que mais se repetiu na P1) foi zero. ZERO. Supondo que foi falta de estudo, quanto você tem que não estudar pra tirar absolutamente zero? E não é um caso isolado.

Acontece em outros cálculos da UFRJ (fotos e prints no final do texto).

Acontece com alunos de toda a Engenharia da UFRJ: Esse trabalho revela que a taxa de evasão nos cursos de engenharia na UFRJ chega à 50% (<http://www.abenge.org.br/cobenge/arquivos/19/artigos/379.pdf>).

De fato, a taxa de evasão dos cursos de engenharia do país na última década foi de 66%. Essa matéria de 2013 diz que só 44% dos ingressantes em engenharia na última década se formaram, entre públicas e privadas (<http://g1.globo.com/.../so-44-dos-alunos-de-engenharia-da-ult...> ).

E falar de educação não é só falar de alunos matriculados. Essa matéria do Globo diz que, entre 2008 e 2013, apesar de um aumento de 49% de matrículas, a taxa de

<sup>26</sup>

A matéria referenciada tem como título “Só 44% dos alunos de engenharia da última década terminaram o curso”. Link completo da matéria: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/07/so-44-dos-alunos-de-engenharia-da-ultima-decada-terminaram-o-curso.html>.

conclusão caiu de 73% (o que já é baixo) para 66%, em universidade federal (https://oglobo.globo.com/.../percentual-de-formandos-nas-facu...<sup>27</sup> ).

Achei uma outra matéria, mais atual, mais geral do país e também, diga-se de passagem, um bocado mais confusa e parece não ser oficial. A matéria é do Estadão e diz de média de 22% de evasão nos cursos de bacharelado, entre ensino a distância e presencial, público e particular (https://educacao.estadao.com.br/blogs/roberto-lobo/497-2/).

E sabe que isso também não é particular da engenharia, não é?

Em abril do ano passado, seis tentativas de suicídio na faculdade de medicina da Universidade de São Paulo (USP). SEIS (https://www.revistaforum.com.br/pressao-

provoca-surto-de-s.../<sup>28</sup> ).

No último ano TRÊS estudantes da UFRJ cometeram SUICÍDIO. O último, pelo menos, sei que era estudante de medicina no campus Macaé. Não achei notícia de veículo de comunicação.

Aqui que eu entro.

Suicídio. Tirar a própria vida.

Escolher deixar de respirar, ter o coração parado e deixar de viver tudo que há de bom, no final de contas, para se viver.

A nossa sociedade nos diz desde sempre que temos que ter um bom emprego e da importância do dinheiro para se viver feliz, bem.

O ensino fundamental mira o ensino médio, o médio mira o ENEM, porta de entrada para a faculdade. E da faculdade, preparamo-nos para o campo de trabalho. Mas a felicidade nunca está conosco. Sempre no estágio seguinte e...

PÁ

Mais de 600 alunos, em uma matéria de calouro, reprovados em uma matéria que prende o curso quase todo.

Mais 20, 30, 40, 50% de evasão dos cursos universitários.

Mais um suicídio. Dois, três.

Isso não é uma carta de suicídio.

Nos últimos meses, estive bem mal com meu desempenho, principalmente pós P1 de cálculo. Completamente desestimulado e em dúvida com minha capacidade de concluir o curso e se eu teria escolhido o curso certo (apesar de ter a certeza que amo engenharia ambiental). Conversei com minha nova coordenadora de curso, Mônica Pertel e foi uma ótima válvula. Senti que fui ouvido e compreendido por alguém além dos meus colegas, porque chegamos na universidade com mil e uma promessas do ensino médio, mas na realidade ficamos perdidos, desamparados, explodindo de pressão.

Nós quebramos.

São relatos e mais relatos que tenho de amigos. Muitos da Escola Politécnica ou da Escola de Química/UFRJ que concordam que nós passamos todo esse sufoco e sentir que não aprendemos, que não sabemos como aplicar esse conhecimento do ciclo básico no campo profissional, ou que professores de matérias não-unificadas (como cálculo e física) são totalmente relapsos e negligentes. Muitos da Faculdade de

<sup>27</sup>

A matéria referenciada tem como título “Percentual de formandos nas faculdades federais cai mesmo após injeção de verba do Reuni”. Link completo da matéria: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/percentual-de-formandos-nas-faculdades-federais-cai-mesmo-apos-injecao-de-verba-do-reuni-16186884>.

<sup>28</sup>

A matéria referenciada tem como título “Pressão provoca ‘surto de suicídio’ entre estudantes de Medicina da USP”. Link completo da matéria: <https://revistaforum.com.br/brasil/2017/4/12/presso-provoca-surto-de-suicidio-entre-estudantes-de-medicina-da-usp-20261.html>.

Arquitetura e Urbanismo (FAU/UFRJ) que dizem de como têm que virar a noite estudando. Uma amiga certa vez me disse, inclusive, que até seu quarto período, só aprendeu a “virar a noite estudando” e o mesmo para colegas de medicina.

E suponho, ainda, que toda essa dificuldade seja proposital por conta de uma corrente filosófica que pegou muito pelo Brasil. O positivismo, que prega a hierarquização, a coesão e o cientificismo. O mesmo que despreza a arte e supervaloriza a ciência e a dificuldade nela. “A maior do Brasil” por muitas vezes me parece não ser nada além de um antro de professores sádicos que acreditam que tornar a vida dos alunos um inferno é algum mérito, ou que alcançar taxas incríveis de reprovação e evasão é qualquer sinônimo de sucesso (para os professores ou para os alunos. Não faço ideia mais).

Em tempo: Muito obrigado aos meus amigos e colegas que tornam a vida universitária um pouco menos infernal, uni-vos. Muito obrigado à professora e coordenadora Mônica Pertel, que me ajudou e ajuda a passar por essa situação complicada.

O Instituto de Matemática (IM/UFRJ) ainda não me derrubou, mas...(não sei as consequências em xingar o instituto em público, então deixo na imaginação de vocês). Vou fazer cálculo I em 2018.2 (SPOTTED UFRJ, 2024).

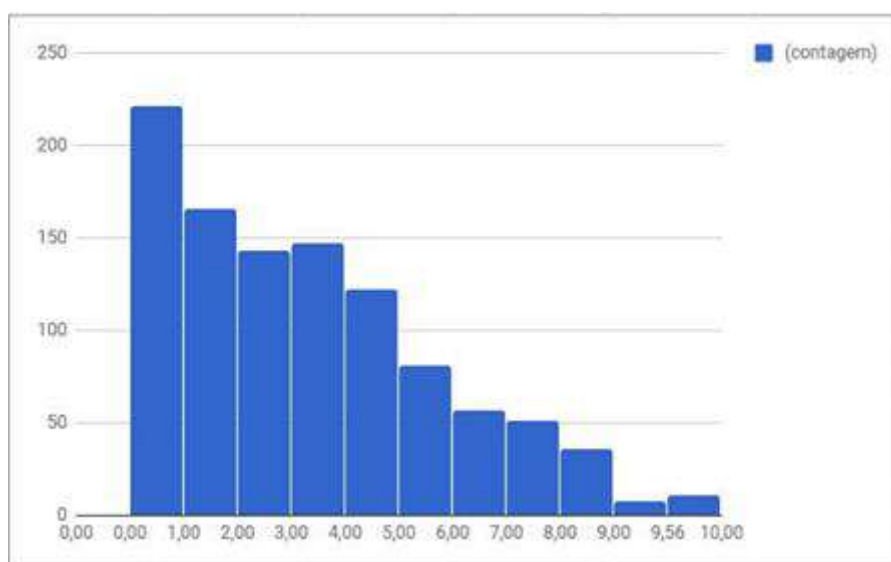


Figura 16 – Imagem postada pela página Spotted UFRJ.

Fonte: Spotted UFRJ, 2024.

Esta publicação teve 1,4 mil curtidas, 337 comentários e 333 compartilhamentos, o que demonstrou grande repercussão do seu conteúdo. Uma parte dos estudantes que interagiram com o *post* prestou apoio ao autor, além de oferecer ajuda. Outros, porém, justificaram os altos índices de reprovação com o mesmo discurso que se ouvia repetidamente na faculdade, sobre a falta de empenho ou estudo do corpo discente.

Trago este relato como uma ilustração e síntese do que já foi discutido anteriormente. Em seu texto, demonstra sua frustração com um ensino que parece querer derrubá-lo a qualquer

custo. Diferentemente das aulas do Mães à Obra, o *empodimento* se tornava *impedimento*. Fica claro, também, como sua autoestima é abalada por conta da universidade — a sensação da incapacidade de passar numa disciplina inicial do curso.

Ele também evidencia a importância de amigos e professores que o acolheram — no caso dos últimos, a então nova coordenadora do curso, Monica Pertel. Eu ainda era estudante de graduação quando ela assumiu o cargo e, além disso, fui sua aluna em mais de uma disciplina. Posso testemunhar também o quanto sua gestão foi um diferencial para a vida dos estudantes no curso de Engenharia Ambiental. Ela não foi a única nesta jornada, mas era do tipo que se importava conosco — diferencial para a construção de um ambiente saudável e de aprendizado concreto.

O aluno também não deixou de tocar no tema sobre suicídio. Felizmente, não era sua solução, mas mostra, de qualquer maneira, como isso ronda a cabeça do estudante de engenharia. A resposta de alguns estudantes ao formulário também evidenciou como se sentiam em algumas situações que passavam durante a universidade: acudados e sem saída. Esta é uma questão urgente a ser tratada na universidade — para além de cursos de engenharia, como demonstrou o estudante anônimo. As faculdades têm criado um ambiente hostil e de muita pressão para seus estudantes. O propósito da universidade não deve ser este e é preocupante que a degradação da saúde mental dos estudantes tenha se tornado um efeito colateral da academia. Devemos lutar por uma educação que forme pessoas, mas que não comprometa sua saúde — e, em alguns casos, suas vidas — no processo.

#### 6.4. CARO PROFESSOR,

Por acreditar que a educação é importante para a autorrealização e o autodesenvolvimento, dedico tempo para incentivar pessoas que nunca tentaram ingressar na faculdade — ou desistiram dela sem se formar — a voltar a estudar. Uma das explicações que mais escuto para não terem conseguido completar o curso é o fato de as aulas que frequentaram terem sido “muito entediante”. Quando pedimos para as pessoas explicarem o que significa uma aula entediante, em geral elas culpam o professor. Não pensam na sala de aula e no que acontece lá como uma criação a partir da interação mútua entre professor e estudantes. Para eles, a sala de aula “pertence” ao professor ou à professora, e ela ou ele é o único fator determinante dos acontecimentos. É dessa forma que a maioria dos estudantes tem sido ensinada a pensar sobre a educação escolar. No entanto, o que acontece dentro da sala de aula, inclusive nas que são entediante, jamais é determinado simplesmente pelo professor (HOOKS, 2020, pág. 183).

Me motiva por gostar do conteúdo, em geral. Me desmotiva quando as aulas se tornam cansativas e entediantes (Marília, 2015).

No capítulo 3, analisei uma enxurrada de respostas da pesquisa em que o professor é o principal alvo das críticas dos alunos. Desde falta de didática até opiniões mais duras, a figura do professor é a mais culpada dentre as possibilidades. Não quero aqui tirar a importância deste papel, mas quero refletir e dissociar a culpa a apenas uma figura. Afinal, não é meu interesse utilizá-la como bode expiatório quando sei que uma sala de aula não é só uma sala de aula: ela, na verdade, é o resultado da cultura e da história da nossa sociedade em torno do tema da educação. Ou seja, ainda que as críticas estudantis tenham fundamento, a solução não se encontra em apenas trocar todos os professores da universidade, por exemplo. É necessário bem mais que isso — uma mudança gradual, porém estrutural.

Depois de escrever *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, bell hooks publicou mais dois livros para compor uma trilogia sobre educação — *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança* e *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. Neste último, ela dedica parte da obra para falar sobre professores, com um olhar honesto sobre eles, que gostaria de compartilhar e discutir aqui.

hooks (2020) debate a hierarquia na sala de aula e a desigualdade da relação aluno professor, mas chegando numa conclusão interessante. Ela afirma que em “qualquer sociedade governada pela política patriarcal imperialista capitalista supremacista branca, a maioria dos relacionamentos envolvendo hierarquia será estruturada usando o modelo de dominação” (HOOKS, 2020, p. 178) e que, além disso, presumir que o afeto é capaz de igualar as relações entre alunos e professores dificulta que estudantes reverenciem seus professores. Isto porque

Não somos todos iguais na sala de aula. Professores têm mais poder que estudantes. E, na cultura do dominador, é fácil para os professores usarem mal esse poder. Com frequência, estudantes que foram criados sob um pensamento dominador se sentem desconfortáveis com qualquer professor que repudie esse paradigma e busque criar reciprocidade na sala de aula. No contexto da reciprocidade, pode surgir uma parceria entre professor e estudante. Nessa parceria, pode haver afeto e amizade, ao mesmo tempo que pode haver merecido respeito pelo papel do professor (HOOKS, 2020, pág. 179).

Já foi trazido aqui o que Freire dizia sobre autoridade e liberdade em *Pedagogia da autonomia* (2023), quando debati o conflito com a professora Rose no curso do Mães à Obra.

Estas ideias também se esbarram na ideia da hierarquia nessas relações: ela sempre vai existir, mas como, então, balancear a autoridade e a liberdade?

Para alcançar um senso maior de reciprocidade em sala de aula, os professores devem ter coragem de ensinar aos estudantes a importância do respeito e da consideração mútuos. Devemos estar dispostos a reconhecer a hierarquia, que é a realidade de nosso status diferenciado, e, ao mesmo tempo, demonstrar que diferença de status não precisa levar à dominação ou a qualquer forma de abuso do nosso poder (HOOKS, 2020, p. 179).

Isso tudo porque ela acredita que

Uma grande transformação na educação acontecerá em nossa cultura quando professores em todos os níveis receberem o respeito que merecem. Quando professores são honrados, profunda e respeitosamente admirados, nossa habilidade para ensinar aumenta, assim como a habilidade de nossos estudantes para aprender. Isso, com frequência, não é compreendido em sociedades ocidentais em que reverência é confundida com subordinação. Para honrar um professor com reverência não é necessário haver subordinação. Em uma sociedade democrática em que há tanta ênfase na igualdade, há uma tendência a esquecer que desigualdade não necessariamente significa haver dominação (HOOKS, 2020, p. 178 e 179)

Além disso, hooks (2020) reforça a ideia de que a sala de aula é construída tanto por professores quanto por alunos. Fiz essa pergunta diretamente para Cris e Alessandra, mas esta última respondeu de forma vaga (“acho que sim”), enquanto a primeira sintetizou a questão por um viés mais prático: não haveria aula se não houvesse alunas.

**Elena:** [...] Você acredita que o espaço construído pelo curso Mães à Obra era um espaço construído por todas as envolvidas, tanto professoras quanto alunos?

**Cris:** Olha, eu posso dizer que não todas. Mas de dez, oito, né? Foi um espaço construído mesmo pelas aluna, porque, como eu falei lá na entrevista, lá com elas, assim, na presença de todas (eu sei que eu era a que mais falava, né? Normal. Isso é normal para mim), e eu falava: “gente, não tem como ter curso sem ter alunas. O professor pode estar ali, mas se não tiver aluno, não vai ter curso. Então é importante que a gente venha, é importante que a gente compareça, por quê? O que que adianta ela querer dar o curso se a gente não vem? Então, para esse curso acontecer, a gente não pode faltar. A gente tem que vim” (FERREIRA, 2024).

hooks (2020) afirma que professores têm mais poder e, portanto, mais responsabilidade dentro da sala de aula, mas ela ressalta que os estudantes também são responsáveis por essa dinâmica.

Mesmo que um professor seja especialmente ditatorial e opte por ser o principal emissor em sala de aula, o fato de os estudantes serem receptores ativos ou passivos determinará se a energia da sala de aula é positiva ou negativa. De maneira simples, há ocasiões em que uma aula ministrada por um professor entediante e/ou que não se comunica se torna interessante devido ao entusiasmo e ao engajamento dos estudantes (HOOKS, 2020, pág. 184).

Cris corrobora com esta afirmação dada a sua postura junto às outras alunas ao confrontar Rose. Da mesma forma, quando forjei uma dinâmica mais agradável com meu professor em sala de aula, também houve maior engajamento da turma por causa disso.

Por outro lado, a autora evidencia que os problemas enfrentados pelos estudantes se mantêm entre os estudantes, sem tornarem-se críticas construtivas para os professores, ainda que isso pudesse ajudá-lo. Ela lembra que a “maioria dos professores quer trabalhar de forma eficiente. Pouquíssimos querem ser entediantes” (HOOKS, 2020, pág. 185). A hierarquia e a autoridade, porém, muitas vezes dominam, inclusive na própria liberdade dos alunos se sentirem confortáveis de apontarem sugestões para melhorar a dinâmica das aulas.

Com frequência, professores considerados terrivelmente tediosos e/ou desinteressados lecionam disciplinas obrigatórias. Em geral, essas aulas não podem ser evitadas. Na maioria das vezes, em um contexto como esse, os estudantes não aprendem; mesmo quando conseguem regurgitar o material de leitura obrigatória, eles o esquecem rapidamente quando saem da sala de aula. Infelizmente, os professores que não se importam nem um pouco se efetivamente ensinam seus estudantes tendem a não notar como suas ações os desencorajam e os prejudicam (HOOKS, 2020, p. 186).

Não ficam de fora os piores professores, e, sobre eles, bell hooks (2020) vai sugerir o apoio de colegas por colegas — ação tomada por mim mesma durante a minha trajetória na faculdade. Não à toa, participei do centro acadêmico e depois do grêmio estudantil do meu curso, lugares que me fizeram construir uma *comunidade*. Alguns alunos também trouxeram como motivação a suas interações com seus colegas:

Só me sinto motivado pelos colegas de classe e o ambiente da faculdade (Rodrigo, 2015).

Eu só consigo me sentir motivado quando estudo com meus amigos. Ir pra faculdade me dá desgosto. Como se não bastasse a falta de beleza da própria faculdade, praticamente todos os professores com quem tive aulas são ruins. Sempre que eu posso faltar, eu falto. Eu dependo somente e inteiramente da minha capacidade de autodidática. É muito ruim essa falta de motivação que eu sinto indo para a faculdade. O bandeirão não é grande o suficiente, os banheiros estão sempre imundos, os corredores estão sempre quentes demais; enfim, entrar para a UFRJ foi uma das grandes decepções da minha vida. infelizmente (Nicolas, 2015).

Ela também é solidária sobre professores que, muitas vezes, são incapazes de enxergar o que fazem com seus alunos, mas não necessariamente por falta de empatia ou sensibilidade, apenas por seres tão humanos quanto seus estudantes.

Obviamente, há casos de professores devotos da cultura do dominador e que, como consequência, não enxergam os alunos como merecedores de respeito. A única

esperança em uma situação como essa é que os estudantes possam encontrar apoio e afirmação em suas interações uns com os outros. Em qualquer sala de aula, é importante que professores, assim como estudantes, recebam críticas construtivas. Um professor que não tem consciência de que se comporta de maneira prejudicial e desumanizadora, quando confrontado, provavelmente mudará esse comportamento. Professores que usam sua posição de autoridade para disseminar sistemas de dominação, como racismo, machismo, homofobia, elitismo ou favoritismo, devem ser evitados. Ainda assim, é importante fazer com que saibam, seja por meio de encontros cara a cara ou por cartas anônimas, como suas ações machucam e prejudicam estudantes. De vez em quando, até mesmo o mais consciente professor pode involuntariamente deixar de dar a um estudante a atenção e valor necessários. Talvez o estudante saia desse encontro diminuído. Mais uma vez, não é possível que os professores trabalhem para reparar feridas se não nos deixarem cientes de quando e por que um estudante ficou magoado (HOOKS, 2020, p. 186 e 187).

Por fim, hooks (2020) dedica um capítulo (ensinamento) à autoestima — de professores e alunos. Sua argumentação é de que professores de outros níveis (fundamental e médio) passam por formação específica para lecionar, enquanto professores universitários, não. Por conta disso, sua própria autoestima em sala de aula pode ser comprometida.

Um dos principais problemas envolvendo autoestima em sala de aula é que a maioria dos professores carece desse traço de caráter, que é crucial. Ao mesmo tempo que são muito capazes de aprender com os livros, vários professores vêm de famílias disfuncionais e de escolas onde o pensamento independente era desencorajado e punido, onde envergonhar culpar e abusar verbalmente era a norma (HOOKS, 2020, p. 192).

Este trecho é um bom lembrete a todos nós de que, se os alunos são desumanizados por alguns de seus professores, muitos professores também o são por seus próprios alunos. É fácil esquecer que, ainda que transpareçam serem tiranos ou maus, são pessoas — que podem ser tão inseguras quanto aquelas para quem lecionam.

Vamos encarar a realidade: a maioria de nós frequentamos escolas onde o estilo de ensino refletia a noção de uma única norma de pensamento e experiência, a qual éramos encorajados a crer que fosse universal. Isso vale tanto para os professores não brancos quanto para os brancos. A maioria de nós aprendemos a ensinar imitando esse modelo. Como consequência, muitos professores se perturbam com as implicações políticas de uma educação multicultural, pois têm medo de perder o controle da turma caso não haja um modo único de abordar um tema, mas sim modos múltiplos e referências múltiplas.

Os educadores têm de reconhecer que qualquer esforço para transformar as instituições de maneira a refletir um ponto de vista multicultural deve levar em consideração o medo dos professores quando se lhes pede que mudem de paradigma. É preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais (HOOKS, 2017, p. 51 e 52)

Apesar de hooks (2017) estar se referindo à questão do racismo e diferenças culturais nesse sentido, quero focar na questão do medo.

Não esqueço de uma conversa que tive uma vez com um professor querido da faculdade, Paulo Renato. Não me recordo como começou a conversa e nem porque ela foi para esses lados, mas me lembro de um pensamento que ele compartilhou comigo. Perguntou <sup>29</sup> : “Elena, você sabe por que muitos professores têm uma postura muito fechada?” (Provavelmente usou outras palavras e quis se referir aos professores que considerei, à época, autoritários, desumanos, injustos, etc.). Disse-lhe que não, embora eu tivesse minhas próprias hipóteses... Prosseguiu: “A maioria de nós entra na universidade sem nenhum preparo para dar aulas. Veja as professoras que tiveram contato prévio com o ato de lecionar. São muito boas nisso! Quando eu entrei, também era assim, fechado. E fazia isso porque tinha pavor de que um aluno me perguntasse algo que eu não soubesse a resposta. Depois, com os anos, descobri que nenhum professor vai saber as respostas para tudo – e tudo bem! Hoje, não tenho medo de não saber. Mas alguns passam anos e não se permitem esse lugar do ignorante. Como forma de evitar as perguntas, partem para o autoritarismo e coisas do tipo”.

Este professor me ajudou a enxergar a insegurança presente em muitos professores e como isso se apresentava para os alunos. Infelizmente, vejo que uma grande parte dos docentes vai se aposentar e não vai lidar com as próprias emoções, deixando-se ser vulnerável para aceitar perguntas difíceis de serem respondidas. Da mesma forma que não vão entender o convite que poderia ser feito: “não sei a resposta para isso, mas que tal aprendermos juntos?”

No fim das contas, também entendo que é necessária muita confiança para se deixar vulnerável. Esse lugar não é permitido para a maioria dos professores e, fazendo um recorte de gênero, para os homens também. Afinal, ser vulnerável exige coragem.

Além disso, hooks (2017) oferece outra hipótese sobre um tipo diferente de medo, mas intrinsecamente ligado à falta de autoestima:

Isso me deixou mais disposta a criticar minha pedagogia e a aceitar críticas dos alunos e de outras pessoas sem sentir que questionar o modo como dou aula equivale, de algum modo, a questionar meu direito de existir no planeta. Sinto que uma das coisas que impedem muitos professores de questionar suas práticas pedagógicas é o medo de que *“essa é minha identidade e não posso questioná-la”* (HOOKS, 2017, p. 180, grifo original).

---

29

Apesar dos usos das aspas, suas falas são reconstruídas unicamente pela minha memória.

Sem confiança de quem somos no mundo, ser questionado sobre nossa própria identidade pode ferir nosso ego. Desta forma, é compreensível que haja uma reatividade às críticas. Numa sociedade em que somos definidos através do nosso próprio trabalho, quando ele é criticado, podemos sentir que estão criticando a nós como pessoa, ao invés de pensar que, na verdade, não somos definidos por ele e que as críticas podem nos ajudar a melhorar e a crescer profissionalmente.

Adriana e Rose tiveram muitas inseguranças ao começarem a dar aulas. Isso não as impediu, porém, de utilizar estas vulnerabilidades para se conectarem com sua turma, pelo contrário, fizeram-nas corajosas. Ao longo desta dissertação, fica cada vez mais claro que a insegurança não é um problema em si. A insegurança, na verdade, pode ser uma *potência* ao invés de uma *ausência*. E a consciência de que ela existe talvez seja um caminho para livrar-se dela por completo.

Mesmo diante deste cenário, suas alunas comentam de forma enfática como as aulas as faziam se sentirem capazes e que melhoraram a autoestima enquanto aprendiam a fazer obra. Os incentivos das professoras também eram cruciais, como já explicitado no capítulo 4.

O próximo trecho deixo como conselho de hooks para alunos um dia feridos nas suas jornadas acadêmicas:

Quando os estudantes me procuram com histórias sobre como sua humanidade foi agredida por professores, sobretudo por professores tiranos com os quais precisam fazer disciplinas obrigatórias, eu os incentivo a enxergar essa inevitável realidade como uma prática para o fortalecimento da autoestima. Se a falta de autoestima de um estudante é tão grave a ponto de um fato de estar em uma sala de aula ameaçar sua vida, ele deve ser orientado a buscar ajuda apropriada e alternativas necessárias. Espero que, à medida que a pedagogia progressista ganha mais espaço, haja caminhos para que as pessoas em formação para serem professores, seja no ensino básico ou no superior, trabalhem em sua autoestima ferida (HOOKS, 2020, p. 192 e 193).

A autora relaciona, então, a autoestima do estudante com a do professor e reconhece o poder e responsabilidade que os professores carregam por conta disto:

Enquanto professores universitários continuam a falar pouco sobre autoestima, aqueles entre nós que se importam escutam o espírito devastado de nossos estudantes quando eles nos procuram, de portas fechadas, e, infelizmente, quando os visitamos em hospitais ou clínicas, onde tentaram descansar a vergonha em paz, por meio do suicídio. Nesses momentos, sentimos quão profunda é a desesperadora perda de seu senso de personalidade. *Não raro, professores negam o enorme poder que manejamos em relação à autoestima de um estudante.* Professores que reconhecem esse poder têm muito mais probabilidade de usá-lo para criar consciência nos estudantes, de tal forma que eles possam se dar conta do próprio potencial. É o professor quem deve reconhecer, em primeiro lugar, o tesouro escondido no estudante que tem a autoestima

ferida. Trabalhar para revelar esse tesouro é o processo mútuo que prepara o terreno onde o estudante construirá uma autoestima saudável (HOOKS, 2020, p. 193, grifo nosso).

Lembrar o suicídio do aluno Pedro Guilherme é simbólico e sintomático, já que os números apontam para dificuldades no que tange a saúde mental do corpo dicente. Um estudo recente com estudantes universitários dos EUA mostrou um aumento na ideação suicida (de 5,8% para 10,8%), utilização de serviços de saúde mental (de 18,7% para 33,8%) e problemas de saúde mental diagnosticados (de 21,9% para 35,5%) entre 2007 e 2017 (LIPSON; LATTIE; EISENBERG, 2019). Outra pesquisa do país mostrou que os estudantes de graduação tinham seis vezes mais probabilidade de sofrer de depressão e ansiedade do que os não estudantes da mesma idade (EVANS et al., 2018). Já no Brasil, na V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e cultural dos graduandos(as) dos Institutos Federais de Ensino Superior realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), em 2018, com estudantes dos IFES brasileiros,

O percentual de estudantes que disseram conhecer alguma dificuldade emocional é de 83,5%. Ansiedade afeta 6 a cada 10 estudantes. Ideia de morte afeta 10,8% da população-alvo e pensamento suicida 8,5%. Relativamente à IV Pesquisa, o percentual de estudantes com ideação de morte era 6,1%, enquanto pensamento suicida afetava 4%. Está acesa a luz vermelha da atenção à saúde mental. Um crescimento preocupante não fosse o fato de que o suicídio já é considerado a segunda causa de morte entre o público universitário (SANTOS, 2017) e, ao que parece, segue em franca ascensão no mundo inteiro (ANDIFES, 2019).

Em pesquisa qualitativa realizada com estudantes de engenharia da Universidade Federal do Ceará, os temas — saúde mental e poder — são abordados:

*O período pré-prova sempre há muita ansiedade; os alunos preocupados com prazo de prova, prazo de trabalhos, falavam pra ele (professor), e ele fazia isso com brincadeira, com um sorriso irônico; você fica sem chão, tentando estudar porque a quantidade de conteúdo é imensa; e que intensifica no final de semestre. [...]*

*Desde que eu entrei no curso de engenharia química, eu sempre percebi que a nossa relação com professores, com a coordenação, com o grupo gestor é muito pontual. A nossa relação com quem nos ensina é muito vaga, muito pequena. Eles são extremamente carrascos, gostam de mostrar que tem poder. [...]*

*Considero que a minha saúde mental mudou muito desde que entrei, desde o período da escola até a faculdade; Eu tenho ansiedade, já fiz tratamento; Síndrome do pensamento acelerado e ansiedade; Não percebi que a faculdade atingia minha saúde mental; Insônia; perdendo horas de sono; Conheço gente que já passou por isso, quase que depressivo; Acho que quem passa por isso esconde muito, quer passar a impressão que está tudo bem. [...]*

*Não vale a pena sacrificar o meu tempo de sono porque eu não rendo, eu não aprendo; eu tive vários distúrbios do sono, depressão, mas não como amigos que já atentaram contra a própria vida. (Eles fizeram isso) não especificamente por causa da faculdade, foi só um aditivo, mas acho que a faculdade contribui para o mal estar psíquico. No semestre passado, percebi que virei uma pessoa amarga e não vejo esperança em nada na vida; talvez seja depressão, não sei. [...]*

*Até porque é uma coisa meio inserida na cultura do estudante de tecnologia de que pra passar na faculdade de tecnologia você tem que se dar mal, você tem que sair com essas cicatrizes mentais; essa cultura de sofrimento é estabelecida dentro do estereótipo do estudante de engenharia, que tem de sofrer na mão de professor; pra ser engenheiro, tem que sofrer; a engenharia, a gente já sabe que vai ser difícil; escola, família, sabe que engenharia de forma geral comparada com outros cursos é um curso mais pesado (BEZERRA et al., 2022, grifo original<sup>30</sup>).*

Os relatos evidenciam o sofrimento psíquico do estudante de engenharia e mostra como o caso da UFRJ não é isolado. É preocupante também que as narrativas da experiência pessoal de bell hooks conversem com as vivências da universidade hoje, visto que sua passagem pela instituição como estudante se deu numa época ainda marcada pelos resquícios do *apartheid* nos Estados Unidos.

Por fim, trago um último fragmento do capítulo de seu livro, em que conta como a consciência do seu poder modificou sua forma de ensinar:

*Passei a aceitar a necessidade de assistir meus estudantes em seu crescimento psicológico quando comecei a enxergar esse trabalho como algo que enriquecia a minha prática de ensino, em vez de diminuí-la. Isso ficou ainda mais evidente quando encontrei estudantes muito inteligentes com desempenho fraco, devido à baixa autoestima. Se eu quisesse ensiná-los, teria que abordar essa questão. Certamente, há vários estudantes “inteligentes” que conseguem aprender as regras do jogo de armazenar informações e vomitar fatos quando necessário, o que faz parecer que uma autoestima saudável não é essencial para o processo de aprendizagem. No entanto, suas falhas ficam aparentes à medida que os acompanhamos ao longo dos anos de estudo e quando iniciam suas carreiras como professores. Eles são mais propensos a se tornarem autoritários, autocráticos, infelizes em sala de aula, sádicos com os estudantes ou simplesmente maus.*

*Professores conseguem promover uma autoestima saudável entre os estudantes quando demonstram ter consciência do seu potencial e valorizá-lo. [...] Em minha sala de aula, trabalho para ensinar os estudantes a como avaliar o próprio progresso, para que eles não trabalhem com a finalidade de me agradar e obter notas boas. Eles são empoderados quando trabalham de maneira a reconhecer que são responsáveis pela nota que recebem. Esse empoderamento reforça uma autoestima saudável (HOOKS, 2020, pág. 194 e 195).*

---

<sup>30</sup>

Os grifos representam falas dos estudantes. Cada parágrafo é uma fala de um aluno ou aluna diferente.

Assim, embora com suas particularidades, Rose e Adriana demonstraram ter consciência do potencial das suas alunas e do curso que criaram. O intuito dessas duas professoras foi mudar a vida daquelas mães, alunas, mulheres, mais do que ensinar algum tipo de conteúdo específico. Ensinar, então, tornou-se apenas um meio para um determinado fim.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Optei por nomear este capítulo desta forma porque entendi que é presunçoso, da minha parte, elaborar *conclusões* sobre o meu trabalho. O que trouxe foram pensamentos, análises, histórias, enfim, *pensamento crítico* ao longo das seções anteriores. Faço também uma provocação: será que minhas conclusões serão as mesmas daqueles que leram meu trabalho como meros espectadores?

Uma das minhas hipóteses iniciais era que Mães à Obra continha o que faltava nos cursos de engenharia da UFRJ: um espaço de acolhimento e escuta de seus alunos. Acredito que consegui demonstrar que esta suposição é verdadeira, mas também entendi que há muitos outros elementos que são vistos como ausências pelos estudantes e que são irreprodutíveis da forma como ocorreram na experiência comunitária. Por outro lado, os depoimentos de Cris, Alessandra, e até das professoras Rose e Adriana, demonstram que há muita potência e capacidade para alcançarmos um ensino mais humano no Centro de Tecnologia.

É importante lembrar que a universidade pública, apesar de ser um lugar para experimentação, é ainda muito engessada. É possível experimentar metodologias diferentes em uma disciplina, mas as mudanças de maior alcance, por assim dizer, não são simples. Esta dissertação é um estímulo para essas transformações — evidenciar experiências como o Mães à Obra pode ser um vislumbre do que nossa educação poderá, um dia, vir a ser.

Embora eu tenha sido encantada pelas mulheres do Morro do Preventório, sei que o próprio curso teve suas limitações. De maneira nenhuma quero dizer que o Mães à Obra foi perfeito em sua metodologia, que não tem pontos a melhorar e que pode ser reproduzido em larga escala em outros territórios e espaços de aprendizado. Na verdade, tenho certeza de que parte da sua magia foi a excepcionalidade que o tempo e o espaço concederam para que ele aflorasse. Espero que ele possa voltar a existir, que outras comunidades tenham o privilégio de receber Rose e Adriana como professoras. No entanto, considero que todas essas salas de aula serão especiais por não reproduzirem, mas sim criarem aprendizados novos em tempos e territórios futuros.

Por outro lado, o que a experiência nos ensinou? Acredito que o projeto tenha evidenciado, como ponto chave, que professores que se importam com seus alunos são responsáveis por um ambiente de aprendizado mais eficiente. Lembrando do que Dona Graça — líder comunitária falecida no Morro do Preventório e também guia da metodologia de trabalho do projeto Urbelatam — costumava dizer, “fazer tudo devagar e cuidando das pessoas”, podemos relacionar com a maneira de tratar estudantes. O cuidado, presente no curso, ajudou a perpetuar o senso comunitário que tinha muito potencial para se desenvolver. Através dele, foi possível construir o *empodimento* de estudantes, de lidar com um conflito entre professora e alunas, de compreender a potência da vulnerabilidade, de perceber que é possível que professores clássicos possam se tornar professores transgressores.

Há muitas reflexões que deixei de fora deste estudo. Compreendi recentemente também que é difícil falar de tantas coisas ao mesmo tempo e que o modelo de uma dissertação não consegue comportar a forma como penso sobre o assunto. Um texto corrido traz uma linearidade que me incomoda. Durante a escrita, a cada novo tópico elaborado, mais duas ou três questões surgiam. Mas a verdade é que não podemos abraçar o mundo. E, mesmo se pudéssemos, o objetivo de uma dissertação não é este.

Das reflexões que deixei de lado, listo algumas: gostaria de ter explorado mais sobre o abuso de poder — um tema delicado, mas que, por si só, poderia render uma dissertação inteira —, sobre a neutralidade da sala de aula como reflexo da neutralidade da ciência, sobre a responsabilidade do aprendizado, sobre cisão de mente e corpo, sobre correr riscos. Gostaria de ter contado mais histórias, de ter me aprofundado sobre mais assuntos, de ter trazido mais referências.

Deixei de lado temas que atravessam as pedagogias tanto de Mães à Obra quanto das disciplinas de engenharia: raça, gênero, classe social. Essas questões foram meramente tangenciadas, embora eu entenda a profundidade e relevância desses assuntos.

O que me acalma e me empolga é que esta dissertação não acaba aqui. Ela, afinal, nem começou junto com o início da minha jornada pelo mestrado. Retomo a ideia de que ela é fruto da minha história, misturada com tantas outras. Ela é uma das encruzilhadas da vida. Fico feliz de perceber que ela me dá oportunidade para chegar a novas encruzilhadas e a ajudar outros a chegar nas suas próprias.

De certa maneira, penso que não estou concluindo coisa alguma — não no sentido lógico da palavra conclusão (do tipo:  $1 + 1 = 2$ , em que 2 é a conclusão de uma análise lógica da equação). Quanto mais descobro sobre o mundo e sobre mim mesma, mais entendo aquilo que Sócrates disse há muito tempo atrás: *só sei que nada sei*. Embora seja um clichê, parece um bom caminho para a aluna que está se tornando mestra neste processo: o de que o saber está recheado de novas descobertas, o tempo todo, sobre tudo que se possa imaginar.

Aprendi com a minha professora de história do ensino médio, Jessiquinha — assim mesmo, no diminutivo, pois era uma senhora pequenininha e fofinha —, que o conhecimento é como um conjunto matemático. É necessário imaginar um círculo e colocar dentro dele tudo que sei. Ela dizia que, ao descobirmos algo novo, é como se caminhássemos para a borda. Mas, ao mesmo tempo que caminhamos para a borda — a borda do conhecimento —, mais enchemos o círculo. E, portanto, mais ele cresce, se expande. Mais seu perímetro aumenta. Quanto mais sei sobre algo, mais longe fico de saber tudo sobre alguma coisa. É também desta forma que sabemos que não sabemos tanta coisa assim, pois há muito mais a se saber.

É, de certa forma, um pouco angustiante. Parece que o saber nunca acaba. Ao mesmo tempo, talvez essa seja a mágica que me encanta sobre o conhecimento: que ele é infinito.

Contudo, posso afirmar categoricamente que o processo de feitura da minha dissertação me fez aprender muito, independente das conclusões que cheguei ou do quanto estou longe da tal borda do conhecimento.

O que mais aprendi, tenho certeza, foi sobre pessoas — mais precisamente, sobre suas vidas. Aprendi sobre como foram impactadas pelas mesmas coisas que eu: o projeto Mães à Obra, a faculdade de engenharia, a universidade. Aprendi — descobri! — sobre a felicidade de Adriana em ter capitaneado esse curso; sobre o legado que Rose levou depois da sua experiência; sobre como Cris desabrochou como pessoa depois de frequentar as aulas das duas; sobre como Alessandra sente falta daquele espaço comunitário e feminino.

Descobri que bell hooks é uma inspiração e que compartilha muitas ideias comigo. Que Paulo Freire é brilhante (não que eu já não soubesse) e que devíamos ouvi-lo com mais frequência. Estudei sobre as reclamações de estudantes, mas também sobre experiências incríveis de outros alunos.

Mas... E ensinar? Falei tanto disso neste trabalho e comecei a me perguntar se ensinei algo enquanto descrevia e desvendava esse ato. Certamente, há muitos fatos e pensamentos que evidenciei que jamais teriam se tornado públicos ou eternizados em páginas de uma produção acadêmica de outra forma. O Mães à Obra, como experiência no ano de 2022, é um deles. A questão é: eu realmente ensinei sobre ele ou somente o registrei?

Há muito mais tópicos que poderia ponderar, sobre os quais eu poderia fazer a mesma pergunta. Trazendo, porém, um aprendizado que tive, posso afirmar que, como educadores populares, aprendemos enquanto ensinamos e ensinamos enquanto aprendemos.

Meu maior objetivo era que este trabalho pudesse servir para ensinar algo à Universidade. Refletindo agora, era um objetivo bastante ousado — atrevido, até. Ensinar algo à instituição que é tida como o lugar do conhecimento é, de alguma maneira, afrontoso.

Também é, ironicamente, muito propício. Que melhor lugar senão este para usufruir de novos conhecimentos?

Como disse, não trarei conclusões. Mas terminarei com um querer e uma esperança: torço para que meu objetivo tenha sido cumprido e que a Universidade e outras pessoas, alunos e professores, aumentem seus próprios e singulares círculos do saber ao fim desta prazerosa contação de histórias.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Editora Cortez e Editora Autores Associados, 1980.

ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior). **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES - 2018**. Brasília, 2019.

BCP. Mulheres à frente do seu tempo Podcast. Facebook, 8 de março de 2022. Disponível em: <https://web.facebook.com/BancoPreventorio/videos/3160230804225068>. Acesso em: 7 jun. 2024.

BAQUERO, R. V. A. Empoderamento: instrumento de emancipação social? – Uma discussão conceitual. **Revista Debates**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 173, 2012. DOI: 10.22456/1982-5269.26722. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/debates/article/view/26722>. Acesso em: 7 jun. 2024.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BEZERRA, J. E. M. S.; JORGE, M. S. B. .; FERNANDES, C. E. R. .; MENDES, L. C. B. .; MACHADO, D. G. .; ARAGÃO, J. A. M. . Experiences of psychic suffering in undergraduate of the Engineering course. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. e20711326290, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i3.26290. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/26290>. Acesso em: 8 jul. 2024.

BORGES, Roseli do Nascimento. Entrevista concedida a Elena Yoshie José Veríssimo. Niterói, 26 mar. 2024. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice “G” desta dissertação]

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pronatec**: o objetivo do pronatec é ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica por meio de ações de assistência técnica e financeira. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pronatec/o-que-e>. Acesso em: 29 mar. 2023.

CARUSO, Gabriela. **O vazio deixado pelas referências que se vão**: ou: perdemos bell hooks. Ou: perdemos bell hooks. 2021. Disponível em: <https://diretorio.fgv.br/noticia/o-vazio-deixado-pelas-referencias-que-se-vao-ou-perdemos-bell-hooks#:~:text=bell%20hooks%2C%20assim%20mesmo%2C%20em,e%20n%C3%A3o%20em%20sua%20pessoa.> Acesso em: 28 jul. 2024.

CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 15, n. 54, p. 11-28, 2007.

CMTC (Rio de Janeiro). Companhia Municipal de Transportes. **MOBI-Rio**. Disponível em: <https://mobi-rio.rio.br/>. Acesso em: 05 jul. 2024.

CNPQ (Brasil). Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Tabela de Valores de Bolsas no País**. 2024. Disponível em: [https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/bolsas-e-auxilios/copy\\_of\\_modalidades/tabela-de-valores-no-pais](https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/bolsas-e-auxilios/copy_of_modalidades/tabela-de-valores-no-pais). Acesso em: 06 jul. 2024.

CONEXÃO UFRJ (Rio de Janeiro). UFRJ. **Engenharia Oceânica da UFRJ é a 19ª melhor do mundo, aponta ranking**: UFRJ também está no grupo das 151-200 melhores do mundo em três áreas do conhecimento avaliadas pelo Shanghai Ranking. 2023. Disponível em: <https://conexao.ufrj.br/2020/07/engenharia-oceanica-da-ufrj-e-a-19a-melhor-do-mundo-aponta-ranking/>. Acesso em: 25 maio 2023c.

\_\_\_\_\_. **UFRJ ocupa lugar de destaque entre as melhores universidades do mundo**: Universidade aparece entre as 100 melhores instituições em duas áreas de Engenharia. 2022. Disponível em: <https://conexao.ufrj.br/2022/08/ufrj-ocupa-lugar-de-destaque-entre-as-melhores-universidades-do-mundo/>. Acesso em: 25 maio 2023a.

\_\_\_\_\_. **UFRJ se mantém como a melhor universidade federal do Brasil, aponta ranking**: Universidade ficou posicionada como a 4ª melhor da América Latina, de acordo com o Center for World University Rankings. 2023. Disponível em: <https://conexao.ufrj.br/2023/05/ufrj-se-mantem-como-a-melhor-universidade-federal-do-brasil-aponta-ranking/>. Acesso em: 25 maio 2023b.

CORNWALL, Andrea. Além do “Empoderamento Light”: empoderamento feminino, desenvolvimento neoliberal e justiça global. **Cadernos Pagu**, [S.L.], v. 1, n. 52, 30 nov. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/18094449201800520002>.

CORREIA, Adriana Horácio dos Santos. Entrevista concedida a Elena Yoshie José Veríssimo. Niterói, 15 mar. 2023. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice “B” desta dissertação]

CORREIA, Adriana Horácio dos Santos. Entrevista concedida a Elena Yoshie José Veríssimo. Niterói, 29 mar. 2024. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice “J” desta dissertação]

ESCOLA POLITÉCNICA (Rio de Janeiro). UFRJ. **CASA Virtual**: centro de acolhimento e suporte acadêmico. Centro de Acolhimento e Suporte Acadêmico. Disponível em: <https://poli.ufrj.br/projeto-casa/>. Acesso em: 25 maio 2023.

FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução**: trabalho doméstico, reprodução e a luta feminista. São Paulo: Editora Elefante, 2019. 388 p.

FERREIRA, Ana Cristina de Jesus. Entrevista concedida a Elena Yoshie José Veríssimo. Niterói, 28 mar. 2024. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice “H” desta dissertação]

FRANÇA, Victor. **Mais um restaurante universitário na UFRJ**. Restaurante será localizado no espaço do antigo Burguesão, no Centro de Tecnologia – Cidade Universitária. 2022. Disponível em: <https://conexao.ufrj.br/2022/03/mais-um-restaurante-universitario-na-ufrj/>. Acesso em: 05 jul. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 77ª Edição. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOLLIDAY, O. J. **Para sistematizar experiências**. Resende. 2. ed., revista. – Brasília: MMA, 2006. 128 p. ; 24 cm. (Série Monitoramento e Avaliação, 2)

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

\_\_\_\_\_. **Ensinando pensamento crítico a transgredir: sabedoria prática**. 1. ed. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

KASPERSKY. **O que são bots?: definição e explicação**. Definição e Explicação. Disponível em: <https://www.kaspersky.com.br/resource-center/definitions/what-are-bots>. Acesso em: 30 mar. 2023.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEMES, Marinês. **Professor ou Educador: com qual você se identifica?**. 2022. Disponível em: <https://www.mercadoead.com/post/professor-ou-educador-com-qual-voc%C3%AA-se-identifica>. Acesso em: 01 jun. 2024.

LIPSON, Sarah Ketchen; LATTIE, Emily G.; EISENBERG, Daniel. Increased Rates of Mental Health Service Utilization by U.S. College Students: 10-year population-level trends (2007-2017). **Psychiatric Services**, [S.L.], v. 70, n. 1, p. 60-63, jan. 2019. American Psychiatric Association Publishing. <http://dx.doi.org/10.1176/appi.ps.201800332>.

MACEDO, Marcelo Ernandez; GONÇALVES, Livia Maria Abdalla. Notas sobre os conceitos de comunidade, comunicação comunitária e dialógica. **Comunicação & Educação**, [S.L.], v. 19, n. 1, p. 39, 1 abr. 2014. Universidade de São Paulo, Agência USP de Gestão da Informação Acadêmica (AGUIA).

MAPEADORES COMUNITÁRIOS DO PREVENTÓRIO. **WikiFavelas: Cartografias insurgentes nas periferias**. Disponível em: <https://outraspalavras.net/descolonizacoes/wikifavelas-cartografias-insurgentes-nas-periferias/>. Acesso em: 14 jul. 2024.

MARINHO, Paloma Abelin Saldanha; GONÇALVES, Hebe Signorini. Práticas de empoderamento feminino na América Latina. **Revista de Estudios Sociales**, v. 56, p. 80-90, abr. 2016. Disponível em: <http://journals.openedition.org/revestudsoc/9863>. Acesso em: 5 jun. 2024.

MENDES, Julia. **Um sistema em constante evolução**. Com mais um restaurante universitário recém-inaugurado no CT2, o Sistema Integrado de Alimentação amplia oferta de refeições aos estudantes. 2024. Disponível em: <https://conexao.ufrj.br/2024/03/um-sistema-em-constante-evolucao/>. Acesso em: 05 jul. 2024.

PREFEITURA UNIVERSITÁRIA. UFRJ. **Conexões Municipais e Intermunicipais**. Disponível em: <https://prefeitura.ufrj.br/servicos/transporte-integrado/linhas-externas/>. Acesso em: 05 jul. 2024.

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA (Rio de Janeiro). Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Conceitos e Diretrizes da Extensão**. Disponível em: <https://xn--extenso-2wa.ufrj.br/index.php/o-que-e-extensao>. Acesso em: 30 jan. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação; curvatura da vara; onze teses sobre educação e política. 14. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

SENGE RJ (Rio de Janeiro). **Escola Politécnica da UFRJ vai mexer no curso de Cálculo para reduzir taxas de reprovação**. 2023. Disponível em: <https://www.sengerj.org.br/posts/escola-politecnica-da-ufrj-vai-mexer-no-curso-de-calculo-para-reduzir-taxas-de-reprovacao>. Acesso em: 25 maio 2023.

SEVERO, Fernando Gonçalves. **TICS e TACS**: o refazimento de softwares e engenheiros no limiar entre as ciências e os segredos. 2016. 164 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Engenharia de Sistemas e Computação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia**: O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1986.

SILVA, Alessandra Alves da. Entrevista concedida a Elena Yoshie José Veríssimo. Niterói, 29 mar. 2024. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice “I” desta dissertação]

SILVA, Gabriela Andrade da; RUDÁ, Caio. Análise das métricas de qualidade do ensino superior nos rankings de educação superior. In: SIMPÓSIO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 4., 2019, Bahia. **Anais e relatórios (AVALIES 2019)**. Bahia: UFBA, 2019. p. 1-14. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/31127/1/AN%C3%81LISE-DAS-M%C3%89TRICAS-DE-QUALIDADE-DO-ENSINO-NOS-RANKINGS-DE-EDUCA%C3%87%C3%83O-SUPERIOR.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2024.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2018. 124 p.

SOUSA, Sofia Branco. A ‘comunidade acadêmica’ como um conceito errático. **Sociologia: Revista Da Faculdade De Letras Da Universidade Do Porto**, Porto, v. 20, p. 149-166, 2010.

SOUZA, Nadja de. **Nova linha de ônibus entre Nova Iguaçu e Ilha do Fundão**. A previsão é que a linha comece a operar nesta sexta-feira, dia 19/04, com a primeira saída de Nova Iguaçu às 04h10, intervalos de 30 minutos, e última saída da Cidade Universitária às 23h.. 2024. Disponível em: <https://prefeitura.ufrj.br/2024/04/nova-linha-de-onibus-entre-nova-iguacu-e-ilha-do-fundao/>. Acesso em: 05 jul. 2024.

SPOTTED UFRJ. **A gente precisa conversar sobre a educação no Brasil de forma transparente**. [...]. Rio de Janeiro, 30 jun. 2018. Facebook: spottedUFRJresiste. Disponível em: <https://www.facebook.com/spottedUFRJresiste/posts/pfbid0QzHoD3ubrVg56MUz2rH7jAPgq9VeHw7Egn1h6eS2o2edHrjLKBeBx8zWkwi3rkZml>. Acesso em: 13 jul. 2024.

TREVISOL, Joviles Vitorio; BELLO, Joselha Cristina dal; NIEROTKA, Rosileia Lucia. A lei de cotas e as mudanças no perfil dos ingressantes das universidades federais brasileiras. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ucdb**, [S.L.], p. 155-183, 15 dez. 2023. Universidade Católica Dom Bosco. <http://dx.doi.org/10.20435/serieestudos.v28i64.1784>.

UFRJ (Brasil). **Divisão de Ensino - DEN**. Perguntas Frequentes. Disponível em: <https://xn--graduao-2wa9a.ufrj.br/index.php/perguntas-frequentes-den>. Acesso em: 02 jul. 2024a.

\_\_\_\_\_. Escola Politécnica da UFRJ *et al.* **Manual do Estudante 2021.1**. 1. ed. aum. Rio de Janeiro: [s. n.], 2021. 62 p.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Extensão. Edital PROFAEX nº 910/2022. [Solicitações de fomento para ações de extensão universitária]. **PROGRAMA INSTITUCIONAL DE FOMENTO ÚNICO DE AÇÕES DE EXTENSÃO (PROFAEX) edição 2023**, Rio de Janeiro, n. 910, 16 dez. 2022. Disponível em: <https://profaex.pr5.ufrj.br/editais/pdf/2023>. Acesso em: 6 jul. 2024.

\_\_\_\_\_. **Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA)**. Disponível em: <https://gnosys.ufrj.br/Portal/>. Acesso em: 2 jul. 2024b.

URBELATAM. **Quem somos**. Disponível em: <https://urbe-latam.cos.ufrj.br/sobre/>. Acesso em: 14 jul. 2024.

VADE MECUM BRASIL. **Verbetes pesquisado: SIC - Latim**. Disponível em: <https://vademecumbrasil.com.br/palavra/sic>. Acesso em: 10 abr. 2023.

VERÍSSIMO, Elena Yoshie José. **Ensaio sobre Ensino na Engenharia Ambiental da Universidade Federal do Rio de Janeiro**: reflexões sobre possibilidade de transformação. 2020. 152 f. TCC (Graduação) - Curso de Engenharia Ambiental, Escola Politécnica, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

**APÊNDICE A – FORMULÁRIO DA PESQUISA FEITA EM 2015**

Seção 1 de 10

## Formulário sobre Estudantes de Engenharia

Este formulário tem como objetivo entender melhor o ensino na Escola Politécnica, além de nortear futuras ações a serem tomadas pelo Centro Acadêmico. Nenhuma informação pessoal será divulgada.

NENHUMA PERGUNTA DOS TÓPICOS A SEGUIR É OBRIGATÓRIA, RESPONDA APENAS O QUE CONSIDERAR RELEVANTE.

Os tópicos são:

- Didática
- Material Bibliográfico
- Currículo
- Grade Curricular
- Auto-avaliação

- Infraestrutura
- Infraestrutura Exterior

- Assistência Estudantil
- Alimentação
- Segurança
- Transporte

---

**Identificação**

Descrição (opcional)

---

**Nome Completo:**

Texto de resposta curta

## Curso \*

1. Engenharia Ambiental
2. Engenharia Civil
3. Engenharia Ciclo Básico
4. Engenharia de Computação e Informação
5. Engenharia de Controle e Automação
6. Engenharia de Materiais
7. Engenharia de Petróleo
8. Engenharia de Produção
9. Engenharia Eletrônica e de Computação
10. Engenharia Elétrica
11. Engenharia Mecânica
12. Engenharia Metalúrgica
13. Engenharia Naval e Oceânica
14. Engenharia Nuclear
15. Engenharia Química
16. Engenharia Industrial
17. Engenharia de Alimentos
18. Engenharia de Bioprocessos

E-mail: \*

Texto de resposta curta

---

DRE:

Texto de resposta curta

---

Semestre no qual ingressou na universidade:

Exemplo: 2013.1

Texto de resposta curta

---

## Seção 2 de 10

Didática



Quais suas opiniões/sugestões/críticas sobre cada um dos temas abaixo?

Já pensou em desistir do seu curso atual?

 Sim Não

Metodologia

Considere a forma como as aulas são ministradas.

Muito ruim      0      1      2      3      4      5      Muito boa

Metodologia

Você tem alguma crítica ou sugestão?

Texto de resposta longa

Você tem professores(as) a destacar pelo uso de uma boa metodologia de aula?

Considere alguma metodologia diferente, excepcionalmente motivadora e/ou simplesmente competente em passar o conteúdo.

**Motivação**

Considere o quanto você se sente motivado com os seus estudos na faculdade.

	0	1	2	3	4	5	
Muito pouco motivado(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito motivado(a)

**Motivação**

Quando e como você se sente motivado nos seus estudos? O que a universidade faz pra te motivar? O que te desmotiva?

Texto de resposta longa

---

**Modelo Unificado**

Quais suas observações sobre o modelo de curso unificado adotado em algumas matérias do ciclo básico dos cursos da Escola Politécnica? O que poderia ser feito para melhorar?

Texto de resposta longa

---

**Aplicabilidade**

Quando o conteúdo é apresentado, a relevância do assunto para o seu curso fica clara? Seu professor demonstra alguma aplicabilidade? Mais aplicabilidade melhoraria seu rendimento? Que disciplinas podem ser destacadas, positiva e negativamente?

Texto de resposta longa

---



**Má Visibilidade:**

A má visibilidade pode ser fruto de obstruções, iluminação insuficiente, reflexos no quadro e canetas defeituosas, gerando confusão sobre o que o professor escreve no quadro, desestímulo no aprendizado, menor fixação da matéria, etc.

0 1 2 3 4 5

Não atrapalhou meu rendimento

Atrapalhou muito meu rendimento

**Ruídos Externos:**

0 1 2 3 4 5

Não atrapalharam meu rendimento

Atrapalharam muito meu rendimento

**Presença de insetos na sala de aula:**

0 1 2 3 4 5

Não atrapalhou meu rendimento

Atrapalhou muito meu rendimento

**Acústica da sala de aula:**

0 1 2 3 4 5

Não atrapalhou meu rendimento

Atrapalhou muito meu rendimento

Caso você possua (ou já tenha possuído) alguma necessidade especial, quais foram os principais problemas enfrentados na sala de aula?

Texto de resposta curta

---

Você considera, ainda no tópico de INFRAESTRUTURA da sala de aula, que há algum outro tipo de problema, não abordado, que nos impede de ter uma aula de qualidade?

Texto de resposta curta

---

Sobre os demais tópicos abordados anteriormente, você tem algo a adicionar?

Comentários, reclamações, sugestões...

Texto de resposta longa

---

## Seção 3 de 10

Exterior



Levando em consideração o quão afetados foram seu rendimento acadêmico e bem-estar nos últimos dois períodos, avalie as seguintes opções:

Falta/não-funcionamento de bebedouros:

0 1 2 3 4 5

Não foi um problema       Foi um grande problema

Banheiros fechados no horário de aula, interditados e/ou sem manutenção adequada:

Manutenção inclui: funcionamento total dos banheiros e abastecimento de produtos higiênicos (papel, sabão, papel-toalha).

0 1 2 3 4 5

Não foi um problema       Foi um grande problema

Salas de Estudo:

Considere e avalie a lotação, nível de ruído, conforto, horário de acesso e temperatura das salas de estudo.

0 1 2 3 4 5

Não atendeu minhas necessidades       Atendeu muito bem minhas necessidades

## Seção 4 de 10

Material Bibliográfico



Descrição (opcional)

Em geral, é disponibilizado pelos professores o material recomendado? (Bibliografia, slides, listas, apostilas)?

Nunca é disponibilizado    0    1    2    3    4    5    Sempre é disponibilizado

Você tem acesso a esse material?

Por exemplo, você consegue comprar os livros? Encontrá-los na biblioteca? Tem acesso a material online?

Nunca tenho    0    1    2    3    4    5    Sempre tenho

Você tem algum comentário adicional sobre material bibliográfico?

Sugestões, elogios, críticas...

Texto de resposta curta

---

Com que frequência é necessário, pra você, recorrer a outros meios de aprendizado?

Vídeo-aulas, sites de monitoria online, aulas particulares, etc.

	0	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

Se você recorre, quais das opções abaixo você normalmente utiliza?

- Aulas particulares
- Vídeo-aulas
- Livros além do material bibliográfico oficial
- Grupos de estudo
- Sites didáticos
- Material de outros alunos em geral (resoluções, cadernos, resumos)
- Outros...



## Seção 5 de 10

Currículo



Descrição (opcional)

Você considera a carga horária do seu curso compatível com suas obrigações extra-classe e suas necessidades pessoais? O cronograma do seu curso é viável?

Carga horária inclui as horas de aula e de estudo extra-classe.

	0	1	2	3	4	5	
Nada compatível	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente compatível

Você já deixou de aproveitar alguma oportunidade extra-classe (Iniciação Científica, Extensão, Esportes...) oferecida pela universidade por falta de compatibilidade com sua grade curricular? (Falta de tempo e/ou energia)

- Sim
- Não

Seu orientador acadêmico se mostra disposto a te ajudar?

Se um orientador lhe foi designado(a), seu nome se encontra no BOA (Boletim de Orientação Acadêmica)

- Sim
- Não
- Não tenho
- Nem sabia que existia

Além do seu orientador, algum docente orienta ou se mostrou disposto a orientar os alunos do seu curso?

- Sim
- Não

O COAA (Conselho de Orientação e Acompanhamento Acadêmico) do seu curso parece cumprir suas funções?

É papel do COAA, dentre outras ações, organizar o corpo de professores orientadores e seus alunos, acompanhar junto a estes o rendimento dos alunos e acompanhar aqueles que corram risco de jubramento por insuficiência de rendimento (Resolução CEG: [http://www.im.ufrj.br/coaaim/ceg03\\_97\\_COAA.pdf](http://www.im.ufrj.br/coaaim/ceg03_97_COAA.pdf)).

- Sim
- Não

Existe linearidade na sua grade curricular?

Avalie a construção da sua grade: existe lógica na sequência e pré-requisitos das disciplinas?

Sim

Não

Sua grade curricular parece atualizada no campo de conhecimento do seu curso?

Sim

Não

Sua grade curricular apresenta superposição de conteúdo entre disciplinas? Em caso afirmativo, entre quais?

O mesmo conteúdo é apresentado repetidamente em disciplinas diferentes, de maneira desnecessária?

Texto de resposta curta

Sobre o seu currículo, você tem algo mais a adicionar?

Comentários, críticas, sugestões...

Texto de resposta longa



## Seção 6 de 10

Grade curricular



Descrição (opcional)

Você disse que sua grade está desatualizada. Por que? Quais matérias parecem desatualizadas, exatamente?

Texto de resposta longa

---

Após a seção 6 Ir para a seção 7 (Auto-avaliação)



## Seção 7 de 10

Auto-avaliação



Independentemente dos problemas da universidade, avalie objetivamente sua postura em relação aos seguintes tópicos:

Estudo extra-classe

Avalie se você estudou o necessário pra entender os conteúdos.

0      1      2      3      4      5

Aquém do necessário

Além do necessário

Engajamento/participação nas aulas

0      1      2      3      4      5

Nenhum engajamento

Alto engajamento

Você pensa que houve correlação entre suas notas e seu engajamento e estudo extra-classe?

	0	1	2	3	4	5	
Nenhuma correlação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Alta correlação

Você gostaria de adicionar algo a sua autoavaliação?

Texto de resposta longa

---

Após a seção 7 Continuar para a próxima seção



## Seção 8 de 10

## Infraestrutura



Dentre os problemas citados a seguir, responda o quanto o seu rendimento acadêmico foi afetado por eles.

Sobre infraestrutura exterior, você tem algo mais a adicionar?

Comentários, reclamações, sugestões...

Texto de resposta longa

WiFi (Rede de Internet sem Fio):

Considere e avalie a disponibilidade e a qualidade do(s) WiFi(s)

	0	1	2	3	4	5	
Não me atende(m)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Me atende(m) muito bem

Seu curso possui LIG (Laboratório de Informática da Graduação)?

- Sim
- Não
- Não sei

**Cadeiras Desconfortáveis:**

Cadeiras mais confortáveis geram menos dores nas costas e musculares, evitam desatenção nas aulas, etc.

0 1 2 3 4 5

Não atrapalhou meu rendimento

Atrapalhou muito meu rendimento

**Estabilidade do Fornecimento de Energia**

Considere e avalie a qualidade do fornecimento de energia elétrica e a frequência de quedas de energia.

0 1 2 3 4 5

Não foi um problema

Foi um problema

**Laboratório de Informática da Graduação (LIG)**

Considere e avalie a qualidade e quantidade de computadores, lotação, conforto, horário de funcionamento, software instalado e temperatura.

0 1 2 3 4 5

Não me atendeu bem

Me atendeu muito bem

**Biblioteca do CT**

Considere e avalie a disponibilidade de livros, lotação, nível de ruído, conforto, horário de acesso e temperatura das salas de estudo.

	0	1	2	3	4	5	
Não me atendeu bem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Me atendeu muito bem.

Caso você possua (ou já tenha possuído) alguma necessidade especial, quais foram os principais problemas apresentados fora de sala de aula?

Texto de resposta curta

---

Você considera, ainda no tópico de infraestrutura exterior, que há algum outro tipo de problema não abordado?

Texto de resposta curta

---



## Seção 9 de 10

Assistência Estudantil



Descrição (opcional)

Você recebe algum tipo de bolsa auxílio?

Bolsas que tem como objetivo a sua manutenção na universidade (SUPEREST e etc)

 Sim Não

Caso receba, o valor da bolsa é suficiente pra cobrir suas necessidades básicas?

 Sim Não

Você recebe qualquer outra bolsa relacionada a UFRJ?

Bolsas de IC, monitoria, extensão...

 Sim Não



Como essa questão afeta seu desempenho?

	0	1	2	3	4	5	
De maneira neutra/positiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito negativamente

Segurança

Descrição (opcional)

Como o nível de segurança nos arredores do Fundão prejudica seu desempenho?

	0	1	2	3	4	5	
Não prejudica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Prejudica muito

Transporte

Descrição (opcional)

Qual meio de transporte você utiliza pra ir e voltar do Fundão?

- Ônibus Regular
- BRT
- Van
- Carona
- Outros...

Como essa questão afeta seu desempenho?

	0	1	2	3	4	5	
De maneira neutra/positiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito negativamente

Após a seção 9 Ir para a seção 10 (Conclusão)

Seção 10 de 10

Conclusão



Descrição (opcional)

Você tem algo mais a adicionar sobre alimentação, segurança e/ou transporte?

Texto de resposta longa

**APÊNDICE B – ENTREVISTA ADRIANA CORREIA (2023)**

Entrevista com Adriana Correia, ocorrida em Niterói, no dia 15 de março de 2023.

(Início da transcrição)

**Adriana:** Então, meu nome é Adriana Horácio dos Santos Correia. Eu sou residente da comunidade do Morro do Preventório há 25 anos, né? Eu, quando vim para cá, eu vim... Pouco antes de eu ser moradora de... Eu vim de condições de moradora de rua, né? Não tinha residência própria, não tinha família, não tinha ninguém.

Então, quando eu vim morar aqui, no Morro do Preventório, aqui eu consegui me profissionalizar na área da construção civil porque eu precisava tirar minhas filhas do orfanato, que elas foram internas do orfanato lá da criança.

**Elena:** Quantos anos você tinha nessa época?

**Adriana:** Quando eu internei elas, eu tinha 22 anos.

**Elena:** E você já tinha duas filhas?

**Adriana:** Duas filhas e estava grávida do terceiro filho.

Aí o governo da época começou oferecer cursos na área de formação, na área da construção civil. Pintor, para levantar parede, para fazer tudo. E ali eu vi a possibilidade de estar aprendendo uma coisa para poder estar resgatando minhas filhas do orfanato. Hoje eu tenho uma casa humilde dentro da comunidade do Morro do Preventório. Ainda não é a casa que eu gostaria de ter – acabada, né, com aquele conforto que eu gosto, eu amo de coração. Eu acompanho todos os arquitetos que vocês podem imaginar aí no YouTube. Gosto de aprender, de fazer negócio com *paletts*, de reaproveitar as coisas também, né? Porque é assim que eu aprendi, é assim que eu aprendi.

E, depois, meus filhos foram crescendo, crescendo e eu fui fazendo um curso de eletricista, fiz curso de marcenaria porque eu queria uma água de qualidade na minha casa e esses móveis que você compra nessas lojas aí populares são de qualidade muito inferiores, então assim... Aí eu fui descobrindo que se eu queria algo melhor, eu tinha que aprender a fazer. Ainda bem que eu não comprei um carro, senão... Eu vou querer ser mecânica, né?

E é isso. Eu vou sempre procurando minha atualizar, me aperfeiçoar... Inclusive, agora eu tô – até falei com a Elena –, tô com uma vontade muito grande de fazer uma faculdade, né? Porque eu descobri que se eu gosto muito de estudar, em vez de ficar fazendo pequenos cursinhos, eu posso fazer uma faculdade.

Eu acho que isso vai me dar até mais condições de chegar e dar uma palestra para as mulheres, de poder passar um pouco melhor o meu conteúdo, porque eu sinto muita falta disso. Apesar de eu não ter vergonha – a Elena sabe, eu não tenho vergonha de falar, em lugar nenhum –, eu falo, né.

**Elena:** Fala muito bem, inclusive.

**Adriana:** Mas eu acho muito importante, muito necessário o estudo, né? É uma lapidação, né? Ainda não tô completamente lapidada.

E aí foi... Daqui a pouco, nessa doideira de você aprender para você poder restaurar sua vida, né? Se reconstruir, né? Pegar minhas filhas e poder ter um canto, e poder ter um lar, e poder ter uma dignidade... Daqui a pouco, quando a minha casa ficou num patamar, eu falei assim: “mesmo que a minha casa fique faltando muita coisa, por que não eu passar um pouco disso para outras mulheres que de repente sonha em ter um quartinho pintado para o filho e não consegui porque é muito caro? Tudo é muito caro, né? Então qualquer duzentos reais, cem reais que você economize na mão de obra do pedreiro já compra tinta para pintar o quarto do seu filho. Uma prateleira, né? Ou que sobre para você fazer a unha, o que sobre para você levar seu filho do cinema... Mas sempre é uma forma de você estar economizando um dinheirinho ali pra você poder fazer algo melhor aqui pra você mesmo, né?

E aí foi que surgiu a ideia de botar, de fazer o projeto Mães à Obra. Aí eu fiquei em casa bolando assim: “que nome que eu vou dar pra esse projeto? Já tem o ‘Mão na Obra’ lá no Rio. Já tem vários nomes assim”. Aí eu vi aquele programa que tem, que eu acho até do... Esqueci o nome agora. É... Austrália. Acho que são australianos, irmãos gêmeos que fazem obra. Não sei o nome deles. Que é “Irmãos à Obra”. Aí eu fui e falei “Irmãos à Obra... Então como a maioria da construção civil é formada de pai, os pais que trabalham na obra e as mães ficam em casa... Por que não a gente não ousar um pouquinho e botar “Mãe na Obra”? Aí eu vim e fui com a ideia do “Mãe na Obra”. O Fernando que sugeriu “Mães à Obra”. Eu achei incrível, porque realmente seria um curso para mulheres...

**Elena:** É uma brincadeira com... Quantos anos você tinha quando você teve... Tipo assim, quantos anos você tinha não. Na verdade, é que eu quero colocar historicamente no tempo. Quando que foi que você surgiu com essa ideia, você se lembra? Faz dois anos, três anos?

**Adriana:** A ideia de botar o projeto e passar adiante... Desde 2011.

**Elena:** Faz tempo, então.

**Adriana:** É, é muito tempo. Porque em 2001, antes do governo da época botar os cursos para capacitação, eu vi uma entrevista no programa da Ana Maria Braga do projeto Mão na Massa, lá no Rio no Rocha. E lá era só para mulheres. Aí eles davam essa formação, essa capacitação só que era um curso bem... Tinha arquitetas, engenheiras, sabe, uma coisa bem organizadinha. E eu inclusive fui lá para me inscrever, na época. E, naquela época, quando eu fui lá no Rio me inscrever, eu pensei: “Poxa, podia ter um negócio desse aqui em Niterói, assim eu não precisava me deslocar até o Rio para poder fazer o curso. E aí eu fui, eu fiz a prova, não passei na prova. Fiquei muito triste, mas não desisti e hoje... Eu consegui, graças a Deus, ensinar alguma coisa para algumas mulheres aqui da comunidade. Assim, dentro do que eu também estou aprendendo, porque eu não tenho uma formação técnica. Não sou arquiteta, não sou engenheira, não sou técnica de edificação. A minha experiência que eu passo pra elas é a experiência do que eu aprendi, do que eu vivencio, e muitas coisas que eu passo para elas a gente aprende junto vendo vídeo no YouTube e exercitando. Porque a ideia do projeto Mães à Obra, hoje em dia você pode fazer muita coisa vendo pelo YouTube, né? Mas eu acho que o...

Quando eu pensei o projeto, eu pensei: “Mas tem essa parte de você sentir a textura que você vai botar na parede, sentir o cheiro, o cheiro da tinta, sentir o material, perceber, fazer em conjunto ali para ver se vai dar certo, né? Então é isso, é a questão do trocar mesmo a experiência, que nem você teve a oportunidade de ver ali com a gente, entendeu? E eu acho que isso que faz um diferencial, né? E a Elena viu, a Natália, que é nossa aluna do projeto, ela inclusive tomava remédio controlado e ela era uma aluna que não faltava uma aula, né? Super animada: “ah, eu gosto de ficar aqui”. Depois que acabou o projeto no final do ano, ela ficava toda vez mandando mensagem: “o projeto não vai voltar? O projeto não vai voltar?” Porque a coisa ganhou uma dimensão e eu percebi um carinho delas. Não sei se você viu, às vezes elas levavam pão, torta, levava refrigerante, levava biscoito, levava refrigerante. Então eu achei que dentro daquela proposta, em nenhum curso que eu fiz, ninguém levava isso. Aí aquilo, quando eu vi, quando eu vi elas fazendo aquilo, sabe, levando um empadão, levando um bolo, levando alguma coisa, falei: “cara, eu não sei qual o objetivo que eu tava tentando encontrar aqui, mas tá sendo uma coisa melhor do que eu tava programando, né?”

Mesmo com todas as nossas dificuldades, porque foi... Era eu e a Rose, né? Nós somos completamente autodidatas. A gente foi: “vamos? Vamos”. E foi uma experiência muito boa. Como a Elena sabe, eu sempre falava com as alunas lá do projeto que eu aprendia muito mais com elas, né? Porque é muito motivador quando você chega num espaço e você vê pessoas ali querendo melhorar a si próprio, né? E quando você fala de casa... A casa é o lugar que você ocupa. A casa é seu portal mágico. Ali você fica pelado, ali você fala... sabe? Recebe quem você quiser, se a pessoa mandar mensagem, você fala que não tá, mas você tá, mas não quer receber ninguém. Então assim... Eu acho que quando você chega na casa, você chega dentro da pessoa. Porque o seu quarto é o seu quarto. Você vai pintar ele da cor que você quiser, o seu quarto é seu mundo particular. Então a sua casa é um espaço muito sagrado, na minha opinião. A casa assim, a casa parada, seja *moto home*, seja a oca do índio, é o seu espaço. Então por eu também vim, né, de situação de moradora de rua, então eu dou muita importância para casa, sabe? Então assim, quando eu falo para vocês que eu sinto a necessidade de estudar, de aprender mais, de buscarmos conhecimento... Porque se eu entro numa faculdade, eu tenho certeza que eu vou descobrir muitos métodos construtivos mais baratos, procurar desenvolver técnicas que nem já existe, que você faz em um dia uma casa, entendeu? Eu acho que é muito importante para mim buscar mais conhecimento.

O bacana é isso, é a gente não se desanimar, a gente sempre perceber que dá para dar um passo além, né? Dá para conhecer algo mais, dá pra ter a oportunidade de melhorar o próprio projeto Mães à Obra. Fechar parceria com pessoas que podem, de alguma forma, estarem levando alguma informação que eu ainda não tenho domínio sobre ela, mas que aquela informação, se for para estar trazendo mais oportunidade, mais mulheres e enriquecendo a gente, sabe? Porque eu acho, Elena, eu sou um pouco parecido com você, eu acho que uma das coisas mais fabulosas que tem na vida são as histórias das pessoas. Eu acho que toda história de alguém é um complemento para nossa história. A gente se equivale de alguma forma. De alguma forma tem alguém, em algum lugar que a gente vai conhecer, daqui a um ano, dois anos, três anos e essa pessoa vai ter uma história incrível.

Então eu penso assim. Essa experiência que eu tive, pô... Dentro do projeto, cara, eu conheci a Elena, a Elena levou a mãe dela dentro da minha casa, lá onde as menina fez o projeto e passou dentro de uma boca de fumo pra chegar lá! Pra chegar lá e ver as meninas chapiscando

a parede. As meninas na maior: “Ah! Colher! Agora sou eu!”, sabe? Então assim, são coisas que realmente... É muito bom, é muito bom.

Eu sou uma pessoa muito... Por eu ser muito emotiva, mas eu sou muito pé no chão. No começo, eu confesso pra vocês, eu fiquei um pouco com vergonha. “Pô, essa mulher é maluca, tá fazendo um negócio desses? Não vai dar em nada isso...” Sabe quando sua cabeça mesmo fica conversando com você? “Adriana, você não acha que tá ficando um pouco doida, não?”

E fui, e mesmo assim fui indo... Dei sorte de encontrar a Rose. A Rose foi um ponto de equilíbrio muito bacana porque ela trouxe um pouco dessa experiência dela de reaproveitar coisas. Ela é uma pessoa assim, ela tem uma figura muito elegante, né? Então eu queria que essa figura elegante fizesse parte do projeto Mães à Obra por também ser uma mulher de dentro da comunidade, negra, né? Então a gente tem sempre que olhar, né, esse olhar um pouco mais aprimorado para reconhecer talentos, reconhecer pessoas... E é uma mulher e uma mulher que, pô, tem uma história muito rica. A gente é completamente diferente, eu e ela, a gente é completamente diferente.

Mas é às vezes na diferença que você encontra o equilíbrio. Porque todo mundo igual é chato. Já pensou? Eu não conseguiria conviver um dia com uma Adriana.

**Elena:** E como você encontrou a Rose?

**Adriana:** Nós nos encontramos há uns dez anos, até porque ela é moradora do Preventório há muitos anos. Aí há uns dez anos atrás, botaram um curso ali – tudo quanto era curso que tinha aqui no morro eu fazia. Podia ser curso de lixar a unha que eu tava indo. Aí botaram um curso de reciclagem de alimentos, sei lá, reaproveitamento de alimentos, um negócio assim. Aí fazia não sei o quê da casca da banana, não sei o quê da abóbora... Eu tava em casa e pensei: “ah, vou fazer esse curso ali”. Aí a Rose tava lá fazendo esse curso e, apesar de morarmos muito próximas, a gente só se conhecia por “oi”, “oi”, “bom dia”, “bom dia”. Aí dentro do curso, a gente começou a trocar umas ideias e aí ela falou: “pô, bacana, né, você faz obra, eu vejo que você faz a sua casa ali”. Eu falei: “eu faço, eu gosto de estar sempre aprendendo as coisas”. Ela falou: “eu faço roupa customizada”. E aí começamos a falar: “ah, a minha casa quem fez foi eu, fiz de caquinho, fiz não sei o quê”, dez anos atrás. Agora, quando eu fui pensar em botar o projeto... Aí nisso, algumas vezes, a gente foi se encontrando, ali na subidinha da minha casa, e às vezes ela me amostrava umas fotos, uns negócio. Aí quando eu vim falar com o Marcos e o Marcos me deu essa possibilidade, essa ideia se tornar realidade, aí a primeira pessoa que eu pensei foi na Rose. Porque eu já tava de alguma forma, né, com aquilo registrado na minha cabeça, que ela é uma mulher que gosta de decoração, ela é uma mulher que gosta de sebo, de comprar as coisas, não sei o quê, cata coisa no lixo. Eu falei: “cara, essa mulher... Ela tem que fazer parte do projeto Mães à Obra”.

E aí ela veio e ela foi, assim, incrível, né? Ela passou coisas incrível. Óbvio que todo projeto, todo curso, toda aula, toda convivência, toda a família, todos os irmãos, todo mundo tem seus momentos aqui, né, que às vezes a gente dá aquele choquezinho. Mas isso é normal, isso é normal com seres humanos. Mas foi muito bom, muito bom mesmo, eu agradeço ela demais. A gente continua se falando, se trocando uma ideia, eu dou super apoio a ela, eu sempre falo pra ela: “Rose, independentemente do projeto Mães à Obra continuar ou não, eu quero que você, cara, você tem que botar alguma coisa pra você, cara, você fala a linguagem muito atual,

o mundo precisa de reciclagem. O mundo precisa de pessoas que transforme as coisas, entendeu? Porque está tudo muito caro.

Vê a guerra agora na Ucrânia? Quer dizer, a tendência é isso. A tendência é que vai ter que se virar com o que tem, né? Daqui a pouco os recursos vão ficando mais escassos e você vai ter que transformar alguma coisa num móvel, né? Já sabe que não vai poder mais... Precisa de oxigênio, então, é, várias coisas, entendeu? Então assim, apesar da gente, da gente não ter muita experiência, assim, de viajar, de não sei o quê, não sei o quê, mas a gente tem um pouco dessa consciência que eu acho que a transformação começa de dentro pra fora. E quando você, de certa forma, lá atrás, quando eu fui fazer o curso pra aprender aqui a fazer a minha casa, eu também estava me reconstruindo, né? Porque senão eu estaria moradora de rua até hoje, talvez eu teria entrado no mundo das drogas, talvez eu teria entrado no mundo do álcool e meus filhos estariam tudo aí, à deriva, ou presos ou mortos, ou isso ou aquilo...

**Elena:** Quantos filhos você tem?

**Adriana:** Cinco filhos. E agora eu vou inteirar o quarto neto.

**Elena:** Olha aí!

**Adriana:** Lindo, lindo! Minhas duas gêmeas engravidaram ao mesmo tempo. Eu já chorei à beça. Chorei, desmaiei três vezes, mas depois eu ressuscitei.

**Elena:** E como é que o projeto saiu do papel? Você falou: “ah, o Marcos me chamou” ou você veio falar com ele...? Como é que foi?

**Adriana:** Foi assim: a minha filha estava tomando conta, na época da pandemia, minha filha pegou crianças pra tomar conta em casa porque foi fazer renda, né? E tinha muitas mães precisando de pessoas pra tomar conta das criança, mas não tinha creche por causa que estava tudo no *lockdown*. E ficou por um bom tempo, né? Muita coisa fechada. Aí eu tive a ideia, falei pra minhas filha: “pô, pega as criança – a casa é grande –, pega as criançinha pequena, toma conta, que você levanta uma renda e as mães vão poder trabalhar, né?” E aí, aí veio, mas veio muita criança, muita criança, muito... Às vezes vinha sem roupa, sem leite, sem aquilo... Aí eu falei: “cara, eu vou lá falar com o Marcos. De repente arruma uma doação lá de leite, de roupa, de brinquedo pra essas crianças, né?” Que realmente ficaram numa situação muito precária porque muitas vezes as mães iam fazer entrevista de trabalho e não tinha com quem deixar as criança, aí deixava lá em casa. E aí eu fui falar com o Marcos. Nisso que eu vim falar do Marcos, o Marcos me perguntou se eu queria pintar aqui o espaço da Maloca Cultural. Eu falei: “eu quero, eu tô desempregada” e eu vim, né? E nessa conversa que ele veio ter comigo, eu falei pra ele: “pô, Marcos, eu tenho essa ideia há muitos anos de botar o projeto Mães à Obra, que é pra a gente poder estar ensinando as mulheres a melhorar suas casinhas”. À princípio, o projeto não era nem pra capacitação de formação de mão de obra porque eu não tenho curso técnico. Era pra você melhorar sua casinha mesmo, né? Porque, muitas vezes você começa a virar uma boleira... Futuramente você vai virar uma boleira fazendo docinho de brigadeiro, dali você vê que você faz um brigadeiro gostoso, depois você vai fazer o recheio de bolo, você vê, você fez uma massa e quando você vê, você fez um bolo e você descobre que você é uma

excelente boleira, né? Então assim, é sempre o fio, puxando ali o fio ali do, o pontapé inicial. E aí eu falei com o Marcos. O Marcos, nesse dia, eu acho que ele ia ter um encontro com Fernando e com o Zé numa live aí... E quando eu falei pro Marcos o projeto Urbelatam já estava em andamento aqui há um ano e pouco aqui na comunidade. Como o projeto Urbelatam fala sobre condições de moradia, né, e situação de vulnerabilidade, área de risco aqui. Então assim, quando eu trouxe a ideia do projeto Mães à Obra pro Marcos, eu falei assim: “ô meu Deus do céu, ele me deu um prêmio, né?” De repente você fala de coisas de moradia, aí vem uma mulher falando de melhorar as condições de moradia das mulheres. Aí, quer dizer, foi um prêmio o projeto Urbelatam. Eu acredito que o projeto Urbelatam foi um prêmio pra mim. Eu dei uma sorte. Talvez, se eu tivesse falado com o Marcos hoje, o projeto Mães à Obra não ia sair, não ia se materializar, né? Então, assim, eu acho que é a pessoa que está no lugar certo na hora certa. E aí eu aproveitei e foi muito além do que do que eu sonhei, né? Apesar de a gente saber que pode muito mais. Tudo pode muito mais, tudo pode melhorar um pouco, tudo pode acrescentar algo, retirar algo que deu errado. A gente viveu muitas coisas boas e ruins andando, eu peguei o trem andando. Não esperei o trem parar na estação, falei: “vum!”, pulei! E só fui e foi muito bom mesmo.

Eu tô batalhando para que volte, né, que a gente possa não fazer aquelas aulas muito extensas, mas fazer, de repente, fazer mês que vem a aula da textura, aí fora um grupo de mulheres pra ir lá e fazer a aula da textura. No outro mês, eu vou fazer uma aula de pintura, né? Pra gente poder ter um, nem que seja uma vez no mês porque tem aulas não há necessidade de terem tanto tempo assim pra ser feitas, né? E quero também fechar parceria com empresas de piso vinílico laminado, pra ensinar as mulheres a botar piso vinílico laminado, né? Depois do projeto escrito, aí eu quero ir nas empresas pra gente poder estar trazendo o pessoal da Suvinil pra ensinar sobre uma sobre tinta, componente da tinta, forma de manuseio, descarte de material. Então, assim, isso que eu quero fazer: eu quero estar trazendo, fechando parceria com empresas que possam estar vindo, empresas de máquinas pra ensinar as mulheres a cortar com a Makita, né? Os riscos de cortar acidentes, como usar um EPI... Então, assim, não tem como um projeto desse parar. O projeto, ele tá parado por enquanto, mas ele vai voltar e eu quero que ele volte, sim, num patamar mais elevado, né?

**Elena:** E como é que funcionavam as aulas?

**Adriana:** As aulas funcionavam nas terças-feiras, né? Nós preparávamos as aulas e era assim, eu tinha que dar aula amanhã, terça-feira. E hoje eu não dormia. Não, dormia desde domingo. Porque eu ficava muito... Eu não estudei pra ser professora, né? Então assim... Imagina, ela é uma maluca dessa?

**Elena:** Já vem de dentro de você. Você é uma professora inata.

**Adriana:** Menina, aí, né, eu passava mal... E quando foi iniciar a aula? No começo, assim? Eu acho que eu fiquei um mês sem dormir.

**Elena:** Mentira!

**Adriana:** Muito ansiosa. Eu sou ansiosa. Cara, eu ia dar muito dinheiro pro psicólogo! Muito...

E aí eu fiquei, mas aí eu acho que eu segurava um carão, né? Quando eu ia dar aula, eu segurava um carão. Mas era assim: aí a gente preparava as aulas, aí às terças-feiras a gente dava aula aí, eu ia no Rio, buscava material, aí às vezes ganhava doação, que nem da casa da aluna. A gente conseguiu doação de tinta, de massa corrida, de material... Então assim, foi uma experiência muito bacana e elas se mostrava muito interessadas em aprender, né? E é isso.

**Elena:** Quantas alunas eram mais ou menos?

**Adriana:** Eram quatro aulas mensais.

**Elena:** Não, quantas alunas.

**Adriana:** Ah, já chegou dia ali de ter doze alunas... Brigando pra pegar desempenadeira, pra poder emassar uma parede, pra poder aprender a pintar, né? E foi doze porque muitas mulheres queriam que eu desse as aulas aos sábados. Por quê? A maioria das mulheres, em dia de semana, estão trabalhando terça-feira, duas horas da tarde... Muitas das vezes que eram alunas frequentes tinha que sair pra poder fazer uma faxina, pra arrumar um bico, num sei o quê... E aí eu dava desconto dela de faltar porque elas precisavam trabalhar, porque como eu vim dessa realidade, eu sempre dava essa flexibilizada, passava depois alguma informação pra elas no Zap. Muitas vezes eu ia na casa delas quando elas precisavam de alguma ajuda, alguma dica de obra, já aconteceu de eu fazer muito isso. Entendeu? Porque é aqui mesmo da comunidade...

**Elena:** E o bolo? Como é que surgiu essa história do lanchinho?

**Adriana:** Ah, as tortinhas, os lanchinhos? Então, elas foram levando. Tinha vezes que eu levava e tinha muitas aulas que não tinham e do nada tinha dias que chegava na aula, parecia que era o meu aniversário. Tinha empadão, tinha biscoito, tinha refrigerante... Não sei se você já chegou a pegar alguma coisa assim?

**Elena:** Já, já, várias vezes.

**Adriana:** Eu ficava assim: será que as faculdades são assim?

**Elena:** Não é assim, não. Eu falava pra ela que não era assim, não.

**Adriana:** Eu achava tão bonitinha aquilo, cara? E é isso, né? Significa que aquele espaço ali estava fazendo bem pro coletivo, né?

**Elena:** Sim, com certeza. Assim, uma coisa que eu reparava também era... Toda vez que a gente tinha alguma roda de conversa pra algum motivo, que a gente parava pra refletir um pouco e tal, eu lembro que as alunas... Ali era um espaço muito das alunas, delas. E é uma coisa que eu acho que isso veio com o tempo, né? De elas repararem que aquilo era um... Como elas

são mães trabalhadoras, então o tempo que elas não estão trabalhando elas continuam trabalhando como domésticas na casa delas ou como cuidadoras, né? Dos próprios filhos. E lá naquele espaço, era um espaço que – ah, isso é interessante falar também, né? No espaço que a gente acolhia as crianças: se tivesse alguma criança que não tivesse ido pra creche, não tinha problema. A gente ficava lá, tem várias fotos minhas cuidando das crianças e interagindo com as crianças.

**Adriana:** E as crianças se agarravam na Elena.

**Elena:** É! A Isabela adorava vir, porque eu conseguia pegar ela no colo – tem sete anos, ela é grande, mas eu conseguia pegar ela no colo –, aí, nossa, ela amava.

**Adriana:** Era muito carinhosa, né? Quando via a Elena...

**Elena:** Muito fofa, muito fofa. Tinha a Heloísa também, né? Só que a Heloísa era mais timidinha. Ela era a menorzinha, mas ela era mais tímida. Mas teve uma vez, acho que foi a Cris que falou, não sei se foi a Cris, ou se foi a Natália, não sei. Alguma das mulheres disse lá que elas sentiam que aquele era um espaço que era delas.

**Adriana:** Não das crianças.

**Elena:** Não das crianças! Teve um dia que elas brigaram por causa disso, porque a gente tava deixando as crianças interagirem, né? Fazerem as coisas também e aí teve um dia que a gente se juntou pra fazer uma avaliação de como é que tava sendo o curso e aí criou o maior bafafá porque algumas mães falaram assim: “a gente não quer que as crianças participem, porque esse é um espaço nosso”. Entendeu? E por isso também me interessou, né? Porque eu entendi que aquilo também era um espaço de um coletivo, né? Então é um espaço político também, né? Um espaço de acolhimento, mas se formou, de fato, um coletivo ali, né? Você quer falar um pouco sobre isso? Porque essas são as minhas palavras, não são as suas.

**Adriana:** Essa parte que vocês participavam e dava esse *feedback* pra gente, né? De estar fazendo essas avaliações, foi uma coisa assim muito incrível porque, né, como eu não tenho essa formação, então falta muita coisa, né? De saber, às vezes, contornar a situação ali e talvez eu não tivesse essa ideia de fazer essa avaliação com elas e ali a gente acabava descobrindo coisas que incomodavam, que de repente, se não fosse falado ali, de repente podia surgir até um desentendimento à frente, né? Porque são mulheres que já vêm de uma situação muito pesada, muitas são mães solo... A gente mora dentro de uma comunidade, a gente mora dentro de espaços que são dominados pelo tráfico, a gente lida com pessoas armadas, então a gente já vive sob tensão, né? Quantas vezes meus filhos desceram pra ir pra escola e teve incursão da polícia e tiroteio e eu passei mal dentro de casa, achando que um filho meu pudesse ser atingido por uma bala perdida, né? Isso quando, também, eu pensei em botar o projeto Mães à Obra, eu pensei nisso, sabe? Porque eu acho que toda comunidade tem que ter, sim, projetos, espaços para que as pessoas possam entender que ali também pertence a elas, né? É um coletivo, são lugares que a gente pode, de repente, esquecer um pouquinho dos nossos problemas do nosso cotidiano. De estar ali fazendo parte de um aprendizado, né?

O projeto Mães à Obra, ele foi muito importante, mas, assim, ele foi muito acolhedor também. Essa parte do acolhimento, essa parte de as meninas poderem falar o que incomoda, o que não incomoda. Pode não ter na hora ali, não pode não ter assim... “Nossa, tá atrapalhando aí a aula, por que as crianças têm que ficar aqui?” Mas é o que incomoda. Eu acho que a gente tem que ter o nosso espaço de falar o que incomoda. E aí se o projeto Mães à Obra avançar e tiver oportunidade de crescer mais, a gente fazer isso que eu tô te falando, de estar buscando recurso, agora que ele tá escrito, né? Então, são coisas que aí.. Como era o nome? Que vocês falavam?

**Elena:** O quê?

**Adriana:** Tipo o que gosta e o que não gosta.

**Elena:** Ah, era “Que bom, que pena, que tal?”, essa era a dinâmica.

**Adriana:** Sim. Foi muito bom, né? Porque ali eu pude também perceber que o que poderia melhorar, o que elas achavam que estava bacana e nem tudo que elas falavam que estava bacana estava bacana, né? Até eu mesmo porque as vezes a gente tem tão pouco, né? E às vezes a gente tem um negocinho que tá legal, não, pode melhorar. Sempre pode melhorar, entendeu? É isso.

**Elena:** Essas eram as minhas perguntas, você tem alguma pergunta?

**Massimo:** [Faz a pergunta em inglês]

**Elena:** Ele viu que você falou sobre vulnerabilidade, sobre... Enfim, né, que o Morro do Preventório é um lugar vulnerável e tal, que tem pessoas vulneráveis, até algumas que participam do curso e tal... E aí ele tem uma pergunta pra você que é: o que que você considera uma pessoa vulnerável, como você definiria? Se são só mulheres, se é um grupo específico, é uma pergunta aberta. Qual é a primeira coisa que você pensa quando você pensa em vulnerabilidade e em pessoas vulneráveis?

**Adriana:** Quando eu penso em vulnerabilidade, eu penso em pessoas. Não só em mulheres. Porque desde a concepção é uma pessoa, né? E essa pessoa, ela pode nascer na rua, né? Ela pode nascer numa casa sem as mínimas condições, ela pode nascer dentro de um bairro que a casa pode ser muito boa, mas muitas vezes tem tiroteio, isso também é uma situação de vulnerabilidade. Muitas pessoas que tem apartamento virado pra área de conflito e pode ser atingido por uma bala perdida também é uma situação de vulnerabilidade. Então, eu acho que a vulnerabilidade, falando assim, amplamente, mas falando em questão como ex-moradora de rua, como moradora de comunidade.

Vulnerabilidade em questão de casas, né? Em questão de casas, são casas que não atendem as mínimas condições, muitas vezes tem uma criança e não tem um banheiro dentro de casa, muitas vezes tem uma casa construída com tijolo, mas não tem um embolço, né? Não tem uma caminha legal pra criança dormir... Tudo isso, na minha concepção, se torna uma situação de vulnerabilidade, né? Porque muitas vezes ter uma casinha mais organizadinha – não

precisa ser rico –, mas tendo tudo ali, né? O espaço certo pra guardar roupinha, o espaço certo pra televisão pra criança, o espaço pra estudar. Então isso torna que aquele indivíduo, ele possa chegar a base de estudo, chegar da escola e ter um lugarzinho pra guardar o sapato, um lugarzinho pra guardar a mochila, ter um espaçozinho pra ele almoçar. Isso vai fazer com que ele tenha menos traumas, né? Quando ele alcançar a adolescência, a vida adulta, ele vai dizer um dia: “não, eu morava dentro duma comunidade, mas tinha várias coisas que não era possível, mas pelo menos o espaço que eu morava com a minha mãe e eu morava com meu pai era tudo organizadinho”. Mesmo com toda a humildade que tinha, mas tinha as coisinhas ali pra me atender a minha necessidade.

**Elena:** É isso. Se você quiser falar mais alguma coisa...?

**Adriana:** Agora eu queria falar da mulher.

**Elena:** Pode falar.

**Adriana:** Ainda é março?

**Elena:** É.

**Adriana:** Porque como nós ainda estamos no mês internacional da mulher, como mulher, eu penso que a gente tá vivendo um momento da história muito louco, né? Louco. Porque você vê uma guerra na Ucrânia aonde os homens são obrigados a ir pra guerra e quem é que vai cuidar dessas crianças? A mulher, né? Aí do outro lado do mundo você vê mulheres que são envenenadas porque querem estudar. E quando eu boto um projeto desse, eu penso que a gente, de alguma forma, a gente tem que ser a força e a resistência dessas mulheres pelo mundo afora. Sabe? A gente tem que ter o nosso espaço de fala, a gente tem que ter o nosso espaço de união, por isso que eu penso quando eu botei o projeto sobre construir casas, de alguma forma, eu pensava nessa amplitude, sabe? Em forma não só de da minha comunidade, não só das mulheres da minha comunidade, mas as mulheres do mundo todo.

Eu acho que eu fico muito triste com tudo que tá acontecendo agora, sabe? Porque você vê tantas mulheres sendo oprimidas, né? Isso tá acontecendo agora aqui no Brasil, você vê que, poxa, no dia 8 de março, uma pessoa a tomar a tribuna do parlamento, botar uma peruca pra fazer chacota no dia da nossa da nossa luta? Isso é muito triste. Muitas pessoas não se dão conta do como que uma palavra tem poder. Uma palavra tem poder. Então quando eu estou aqui falando com vocês, eu quero aproveitar essa oportunidade e esse momento. E eu queria fazer parte de um grupo de mulheres e eu queria aqui levantar, dar as mãos pra essas mulheres, sabe? Porque eu reclamo da vida que eu tenho porque eu morei na rua, mas eu tive a oportunidade de me reconstruir, mas neste momento agora pelo mundo afora tem muitas mulheres que não terão essa oportunidade. Infelizmente.

**Elena:** Mas eu acho que você participa de um grupo de mulheres, né? O Mães à Obra.

**Adriana:** É, mas eu quero ir além.

**Elena:** Sim, com certeza ambição é muito bom a gente ter, né, como horizonte.

**Adriana:** Sim, porque a gente precisa de ocupar esses espaços, sabe, Elena? A gente precisa ocupar esses espaços porque a gente está vendo que as pessoas, depois que entrou o mundo digital, as pessoas estão falando muita besteira.

**Elena:** Sim, a gente dá palco pra muito maluco, né?

**Adriana:** Dá. É, então, e as pessoas, elas não têm essa visão, né? Vamos olhar as coisas como elas realmente são. Muitas vezes um projeto pequenininho desse, ele pode de repente ganhar uma força, ganhar uma potência e, de repente, de uma coisa transforma em outra. Esse grupo de mulheres pra gente debater coisas do cotidiano, coisas que a gente quer melhorar na nossa legislação, né? De repente aí um dia a gente faz parte de uma conferência de mulheres e a gente poder estar aí de mãos dadas dando força pra essas mulheres, né? Elas não têm voz porque quando você vê países que envenenam as próprias mulheres pra não poder estudar, não pode mais estudar. Alguém tem que ser a voz dessas mulheres. Ela não pode falar não lá senão elas são mortas. Então a gente, de alguma forma, a gente tem que ser a voz de alguém.

**Elena:** O que eu penso às vezes, né, reflito, é o seguinte: que tem muitos problemas em... Todo país vai ter um problema, né? Mas às vezes o que me deixa muito angustiada é perceber que eu não consigo atingir as mulheres que estão perto de mim. As pessoas estão perto de mim. Aí eu queria te fazer uma pergunta – não é bem uma pergunta. Enfim, como você sente em relação às mulheres daqui, sabe? Porque assim, sei lá, eu sou muito próxima das mulheres da faculdade, por exemplo, então eu venho dessa realidade, então eu acabo ficando muito presa dentro dessa bolha, né? Como todo mundo tá dentro de alguma bolha. E aí, por exemplo, te conhecer é estourar um pouco a minha bolha, extrapolar minha bolha, sabe? Porque eu não tô mais no lugar que eu tô acostumada e tal e, não sei, pra mim isso é muito enriquecedor, é muito potente, é muito, enfim, uma grande honra também. E, enfim, eu queria que falasse um pouco sobre os problemas que as mulheres daqui enfrentam, que você enfrenta, que as mulheres daqui enfrentam, quais que você acha que são?

**Adriana:** Assim, um dos problemas que eu falo baseado na minha experiência, na minha vivência e na das mulheres daqui da comunidade do Preventório, que eu acho que acaba sendo das mulheres das comunidades das periferias do Brasil. Eu acho que o governo deveria fazer uma política voltada para as mães mesmo, sabe? As mulheres que já são mães e que querem de alguma forma estudar, fazer uma faculdade, sei lá, botar uma faculdade num dia diferenciado pra que essas mães possam ter essa oportunidade de fazer o curso, um curso técnico, uma faculdade... Eu acho que teria que ter uma política pública de, sei lá, o governo dar algum voucher, algum vale pra que essas mães possam, sei lá, num dia de domingo pegar os seus filhos e levar ao cinema, sabe? Parece uma coisa tão boba, né? Mas tem mulheres aqui que nunca levou os filhos ao cinema. Sabe? Então assim, a cultura, a educação, elas têm que estar mais acessível pra nós, mulheres de comunidade, porque isso faz um diferencial muito grande, sabe?

**Elena:** Então você diria que as mulheres das comunidades geralmente não têm acesso à cultura e à educação?

**Adriana:** Não. Nossa, a educação muito menos. É agora que eu quero fazer uma faculdade, né? Porque ou você trabalha ou você estuda. Com filho, tudo se torna a turma mais difícil, né? Então, essa é a percepção que eu tenho das mulheres aqui da comunidade, sabe? Muitas vezes elas têm vontade de estudar, têm vontade de se formar, de se capacitar, mas, por serem oitenta e poucos por cento mães solo, né? Então elas só podem ser mães, né?

**Elena:** Mas das dez, vinte por cento que, mais ou menos, que sobra, né? Não, menos de vinte por cento, né? Provavelmente uns quinze, dez por cento, não são mães solo.

**Adriana:** É, a maioria não, a maioria tem o marido ou não tem filhos, ela já tem essa consciência de “não, vou estudar, vou fazer faculdade”. Então nem todo mundo é que nem Adriana Horário. Então é isso. Mas eu acho que, também, ter mais programa de planejamento dentro das comunidade.

**Elena:** Planejamento familiar, que você diz?

**Adriana:** O planejamento familiar. Eu acho que esse ensino do planejamento familiar, tudo, acho que ele tem que vir das escolas, né? Desde as escolas, da formação das meninas, adolescentes, pra elas terem essa consciência que a responsabilidade que é você ser mãe adolescente, de quantas coisas você vai ter que deixar de fazer porque você vai ter que cuidar de mais uma vida ou duas vidas ou três vidas, né? Então é isso.

**Elena:** Muito obrigada. Tem mais alguma coisa? Acabou?

**Adriana:** Ah, era isso, né? Eu queria agradecer a você, Elena. O Massimo.

(Fim da transcrição)

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ROSE**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE TECNOLOGIA  
NÚCLEO INTERDISCIPLINAR PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE TECNOLOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO  
SOCIAL

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****(Resolução CNS 510/2016)****MÃES À OBRA E OS MUROS DA UNIVERSIDADE — HISTÓRIAS E REFLEXÕES  
SOBRE EDUCAÇÃO POPULAR E ENSINO NA ENGENHARIA**

Eu, Elena Yoshie José Veríssimo, estudante do Programa de Pós-Graduação de Tecnologia para o Desenvolvimento Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro — UFRJ, convido você a participar da pesquisa “Mães à Obra e os Muros da Universidade — Histórias e reflexões sobre educação popular e ensino na engenharia” orientada pelo Prof. Dr. Celso Alexandre Souza de Alvear.

Buscando discutir o ensino na engenharia, o curso Mães à Obra — dedicado a ensinar mães e mulheres da comunidade do Morro do Preventório, em Niterói/RJ, a construir casas — se tornou um contraponto importante para a discussão, além de estar recheado de contribuições à academia. Como experiência comunitária, paulofreiriana e exclusivamente feminina, o registro do curso numa dissertação de mestrado contribui para discussões acadêmicas que, afastadas de práticas mais comunitárias, perdem ideias, saberes e a práxis na educação fora da universidade, para além de seus muros.

O objetivo da pesquisa é compreender os desafios e as potências da educação popular e como ela pode trazer aprendizados nos processos de ensino na engenharia. Para isso, o registro e impressões das professoras e alunas do curso Mães à Obra é essencial. Assim, as entrevistas são a ferramenta principal para a reconstrução deste registro em forma de relato.

Você foi convidada a contribuir para a pesquisa através de uma entrevista, que visa reconstruir aspectos e atividades do curso Mães à Obra. Você é livre para interromper a entrevista a qualquer tempo, assim como se ela pode ser gravada ou não. As perguntas não serão invasivas e devem ser respondidas de livre e espontânea vontade. O tempo da entrevista é variável, podendo chegar até uma hora.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área de ensino na engenharia e educação popular, assim como para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho de professores(as) nas escolas de engenharia.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional ou pessoal.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas para melhor

processamento dos dados. As gravações realizadas durante a entrevista serão transcritas e, posteriormente, revisadas pela pesquisadora responsável, garantindo que seu conteúdo se mantenha o mais fidedigno possível.

Você receberá uma via deste termo, onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.


**Dados para contato:**

Pesquisadora Responsável: Elena Yoshie José Veríssimo  
Endereço PPGTDS: Av. Athos da Silveira Ramos, 149  
Centro de Tecnologia, Ligação ABC, Sala 114 (fundos do Bloco B - dentro da Seção de Ensino do CT)  
CEP 21949-900, Rio de Janeiro, RJ  
Contato telefônico: (21) 99553-5726  
E-mail: elenaverissimo@poli.ufrj.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

- Autorizo a gravação desta entrevista.  
 Não autorizo a gravação desta entrevista.

Local e data: 26/03/2024 Niterói

  
Elena Yoshie José Verissimo

  
Participante

**APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – CRIS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE TECNOLOGIA  
NÚCLEO INTERDISCIPLINAR PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE TECNOLOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO  
SOCIAL

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

(Resolução CNS 510/2016)

**MÃES À OBRA E OS MUROS DA UNIVERSIDADE — HISTÓRIAS E REFLEXÕES  
SOBRE EDUCAÇÃO POPULAR E ENSINO NA ENGENHARIA**

Eu, Elena Yoshie José Veríssimo, estudante do Programa de Pós-Graduação de Tecnologia para o Desenvolvimento Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro — UFRJ, convido você a participar da pesquisa “Mães à Obra e os Muros da Universidade — Histórias e reflexões sobre educação popular e ensino na engenharia” orientada pelo Prof. Dr. Celso Alexandre Souza de Alvear.

Buscando discutir o ensino na engenharia, o curso Mães à Obra — dedicado a ensinar mães e mulheres da comunidade do Morro do Preventório, em Niterói/RJ, a construir casas — se tornou um contraponto importante para a discussão, além de estar recheado de contribuições à academia. Como experiência comunitária, paulofreiriana e exclusivamente feminina, o registro do curso numa dissertação de mestrado contribui para discussões acadêmicas que, afastadas de práticas mais comunitárias, perdem ideias, saberes e a práxis na educação fora da universidade, para além de seus muros.

O objetivo da pesquisa é compreender os desafios e as potências da educação popular e como ela pode trazer aprendizados nos processos de ensino na engenharia. Para isso, o registro e impressões das professoras e alunas do curso Mães à Obra é essencial. Assim, as entrevistas são a ferramenta principal para a reconstrução deste registro em forma de relato.

Você foi convidada a contribuir para a pesquisa através de uma entrevista, que visa reconstruir aspectos e atividades do curso Mães à Obra. Você é livre para interromper a entrevista a qualquer tempo, assim como se ela pode ser gravada ou não e se você deseja se identificar. As perguntas não serão invasivas e devem ser respondidas de livre e espontânea vontade. O tempo da entrevista é variável, podendo chegar até uma hora.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área de ensino na engenharia e educação popular, assim como para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho de professores(as) nas escolas de engenharia.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional ou pessoal.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas para melhor

processamento dos dados. As gravações realizadas durante a entrevista serão transcritas e, posteriormente, revisadas pela pesquisadora responsável, garantindo que seu conteúdo se mantenha o mais fidedigno possível.

Você receberá uma via deste termo, onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

**Dados para contato:**

Pesquisadora Responsável: Elena Yoshie José Veríssimo  
Endereço PPGTDS: Av. Athos da Silveira Ramos, 149  
Centro de Tecnologia, Ligação ABC, Sala 114 (fundos do Bloco B - dentro da Seção de Ensino do CT)  
CEP 21949-900, Rio de Janeiro, RJ  
Contato telefônico: (21) 99553-5726  
E-mail: elenaverissimo@poli.ufrj.br

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

- Autorizo a gravação desta entrevista.  
 Não autorizo a gravação desta entrevista.
- Autorizo ser identificada nesta entrevista.  
 Não autorizo ser identificada nesta entrevista.

Local e data: Niterói, 28 de março de 2024.

Elena Yoshie José Veríssimo  
Elena Yoshie José Veríssimo

Ana Cristina de J. Ferreira  
Participante

**APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRO E ESCLARECIDO –  
ALESSANDRA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE TECNOLOGIA  
NÚCLEO INTERDISCIPLINAR PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE TECNOLOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO  
SOCIAL

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

(Resolução CNS 510/2016)

**MÃES À OBRA E OS MUROS DA UNIVERSIDADE — HISTÓRIAS E REFLEXÕES  
SOBRE EDUCAÇÃO POPULAR E ENSINO NA ENGENHARIA**

Eu, Elena Yoshie José Veríssimo, estudante do Programa de Pós-Graduação de Tecnologia para o Desenvolvimento Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro — UFRJ, convido você a participar da pesquisa “Mães à Obra e os Muros da Universidade — Histórias e reflexões sobre educação popular e ensino na engenharia” orientada pelo Prof. Dr. Celso Alexandre Souza de Alvear.

Buscando discutir o ensino na engenharia, o curso Mães à Obra — dedicado a ensinar mães e mulheres da comunidade do Morro do Preventório, em Niterói/RJ, a construir casas — se tornou um contraponto importante para a discussão, além de estar recheado de contribuições à academia. Como experiência comunitária, paulofreiriana e exclusivamente feminina, o registro do curso numa dissertação de mestrado contribui para discussões acadêmicas que, afastadas de práticas mais comunitárias, perdem ideias, saberes e a práxis na educação fora da universidade, para além de seus muros.

O objetivo da pesquisa é compreender os desafios e as potências da educação popular e como ela pode trazer aprendizados nos processos de ensino na engenharia. Para isso, o registro e impressões das professoras e alunas do curso Mães à Obra é essencial. Assim, as entrevistas são a ferramenta principal para a reconstrução deste registro em forma de relato.

Você foi convidada a contribuir para a pesquisa através de uma entrevista, que visa reconstruir aspectos e atividades do curso Mães à Obra. Você é livre para interromper a entrevista a qualquer tempo, assim como se ela pode ser gravada ou não e se você deseja se identificar. As perguntas não serão invasivas e devem ser respondidas de livre e espontânea vontade. O tempo da entrevista é variável, podendo chegar até uma hora.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área de ensino na engenharia e educação popular, assim como para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho de professores(as) nas escolas de engenharia.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional ou pessoal.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas para melhor

processamento dos dados. As gravações realizadas durante a entrevista serão transcritas e, posteriormente, revisadas pela pesquisadora responsável, garantindo que seu conteúdo se mantenha o mais fidedigno possível.

Você receberá uma via deste termo, onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

**Dados para contato:**

Pesquisadora Responsável: Elena Yoshie José Verissimo  
Endereço PPGTDS: Av. Athos da Silveira Ramos, 149  
Centro de Tecnologia, Ligação ABC, Sala 114 (fundos do Bloco B - dentro da Seção de Ensino do CT)  
CEP 21949-900, Rio de Janeiro, RJ  
Contato telefônico: (21) 99553-5726  
E-mail: elenaverissimo@poli.ufrj.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

- Autorizo a gravação desta entrevista.  
 Não autorizo a gravação desta entrevista.
- Autorizo ser identificada nesta entrevista.  
 Não autorizo ser identificada nesta entrevista.

Local e data: Niterói, 29 de março de 2024

  
Elena Yoshie José Verissimo

  
Participante

## APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ADRIANA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE TECNOLOGIA  
NÚCLEO INTERDISCIPLINAR PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE TECNOLOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO  
SOCIAL

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução CNS 510/2016)

#### **MÃES À OBRA E OS MUROS DA UNIVERSIDADE — HISTÓRIAS E REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO POPULAR E ENSINO NA ENGENHARIA**

Eu, Elena Yoshie José Veríssimo, estudante do Programa de Pós-Graduação de Tecnologia para o Desenvolvimento Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro — UFRJ, convido você a participar da pesquisa “Mães à Obra e os Muros da Universidade — Histórias e reflexões sobre educação popular e ensino na engenharia” orientada pelo Prof. Dr. Celso Alexandre Souza de Alvear.

Buscando discutir o ensino na engenharia, o curso Mães à Obra — dedicado a ensinar mães e mulheres da comunidade do Morro do Preventório, em Niterói/RJ, a construir casas — se tornou um contraponto importante para a discussão, além de estar recheado de contribuições à academia. Como experiência comunitária, paulofreiriana e exclusivamente feminina, o registro do curso numa dissertação de mestrado contribui para discussões acadêmicas que, afastadas de práticas mais comunitárias, perdem ideias, saberes e a práxis na educação fora da universidade, para além de seus muros.

O objetivo da pesquisa é compreender os desafios e as potências da educação popular e como ela pode trazer aprendizados nos processos de ensino na engenharia. Para isso, o registro e impressões das professoras e alunas do curso Mães à Obra é essencial. Assim, as entrevistas são a ferramenta principal para a reconstrução deste registro em forma de relato.

Você foi convidada a contribuir para a pesquisa através de uma entrevista, que visa reconstruir aspectos e atividades do curso Mães à Obra. Você é livre para interromper a entrevista a qualquer tempo, assim como se ela pode ser gravada ou não. As perguntas não serão invasivas e devem ser respondidas de livre e espontânea vontade. O tempo da entrevista é variável, podendo chegar até uma hora.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área de ensino na engenharia e educação popular, assim como para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho de professores(as) nas escolas de engenharia.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional ou pessoal.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas para melhor

processamento dos dados. As gravações realizadas durante a entrevista serão transcritas e, posteriormente, revisadas pela pesquisadora responsável, garantindo que seu conteúdo se mantenha o mais fidedigno possível.

Você receberá uma via deste termo, onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

**Dados para contato:**

Pesquisadora Responsável: Elena Yoshie José Veríssimo

Endereço PPGTDS: Av. Athos da Silveira Ramos, 149

Centro de Tecnologia, Ligação ABC, Sala 114 (fundos do Bloco B - dentro da Seção de Ensino do CT)

CEP 21949-900, Rio de Janeiro, RJ

Contato telefônico: (21) 99553-5726

E-mail: elenaverissimo@poli.ufjf.br

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

- Autorizo a gravação desta entrevista.  
 Não autorizo a gravação desta entrevista.

Local e data: Niterói, 29 de março de 2024

Elena Yoshie José Veríssimo

Elena Yoshie José Veríssimo

Adriana Lucas dos Santos Corue

Participante

## APÊNDICE G – ENTREVISTA ROSE

Entrevista concedida no dia 26 de março de 2024, no Centro de Niterói - Rio de Janeiro.

(Início da transcrição)

**Elena:** São vinte e uma perguntas, mas algumas são bem rápidas, né? Tipo você falar seu nome completo?

**Rose:** Meu nome completo é Roseli do Nascimento Borges, mas eu sempre me apresento como Rose Borges, que é o que eu gosto.

**Elena:** Tá, então eu vou colocar Rose Borges. Sua idade?

**Rose:** 59 anos.

**Elena:** O endereço. Pode ser só no seu bairro. Não precisa ser o endereço completo.

**Rose:** Atualmente eu estou morando em Itaipu, Avenida Central.

**Elena:** A sua profissão?

**Rose:** Então, no momento eu estou trabalhando com congelados. Eu sou só autônoma, né? Então eu estou trabalhando com congelados. Na verdade, eu gosto de trabalhar com ecodesign, eu considero como minha profissão, tá? Mas, quando as coisas estão difíceis, a gente parte para outras alternativas. Então, ultimamente eu estou trabalhando com congelados.

**Elena:** Justo. A escolaridade?

**Rose:** Primeiro grau completo. Quer dizer, parei meio do segundo ano. Casei, tive que trabalhar.

**Elena:** É, aí agora as perguntas mais elaboradas, né? Aí, em termos de registro, como surgiu a ideia do Mães à Obra?

**Rose:** Então, eu já fazia alguns trabalhos com ecodesign. Participei de um projeto chamado Campus Avançado, que tinha uma parceria com a prefeitura de Niterói e a UFF. Uma amiga me escreveu e eu participei desse projeto. Porque, até então, eu comecei a trabalhar, na verdade, com essa questão de decoração com obra na minha casa, porque eu queria concluir e queria que a casa ficasse do meu jeito e comecei a aprender sozinha. Então sou autodidata, né? É, coloca o piso, azulejo, e isso focada na decoração. Sou apaixonada, né? Então tudo o que eu vejo, eu pesquiso, eu estou sempre aprendendo, né? Enfim. Tudo começou, na verdade, com a minha casa. Porque eu tirava foto, as pessoas viam ou as pessoas iam lá e ficavam encantadas e falavam que eu tinha que, né, mostrar isso pra alguém, né? E aí, mostrando uma vez pra uma amiga minha, eu sem saber, ela foi e me inscreveu nesse projeto. E aí eu participei do projeto e fiz uma peça lá, na verdade, era uma ilha com sobras de piso, caquinho, essas coisas. E fiquei surpresa porque eu fui escolhida pra representar Niterói com o ecodesign. Então, eu falei “caramba, eu sou boa, então!”. Porque, né? Não esperava por isso, porque assim, fiquei feliz na vida, né? E aí a minha amiga criou uma página, eu comecei a fazer trabalho de restauração, que também restauro móveis, essas coisas toda. E comecei a postar nessa página, né? E aí as pessoas

sempre me chamavam pra fazer alguma coisa e comecei a ganhar um dinheirinho com isso. Resumindo: Adriana, ela tinha essa ideia, a ideia, na verdade, de Mães à Obra foi dela, só que ela não sabia como começar isso. E aí ela me chamou pra poder a gente começar a fazer isso. E eu gostei da ideia porque eu já estava pensando nisso antes, eu pensava “poxa, queria tanto. Eu moro dentro de uma comunidade, né, e eu vejo aqui a necessidade dessas mulheres. As pessoas às vezes querem ter a casa direitinho, mas não tem condições, porque as coisas são caras. E, pô, o ecodesign traz isso, né, de você reaproveitar. De repente você vai numa caçamba de lixo, você acha alguma coisa interessante, você pode transformar aquilo numa peça, a pessoa pra sua casa...” Enfim, eu tinha essa vontade realmente de passar isso para frente. E quando ela veio com a ideia, eu gostei muito. E aí eu fui e idealizei o Mães à Obra. Porque ela tinha a ideia, mas ela não sabia como fazer, como começar. E aí eu idealizei a ideia e a gente meteu a cara e fomos.

**Elena:** Como é que você conheceu Adriana?

**Adriana:** Porque ele era moradora do mesmo lugar, né, onde eu também morava. Então ela era minha vizinha, né? É minha vizinha.

**Elena:** Ah, legal. Como foi a experiência do Mães à Obra para você? O que o projeto significou para você?

**Rose:** Pra mim, muito gratificante, nossa! Encantador, porque a minha ideia era até dar continuidade. Eu tenho esperança, né, de um dia a gente poder voltar com isso. Porque tem umas pessoas que estão interessadas, a gente já fez alguns contatinhos, nós estamos esperando para ver, né? Porque? Tudo depende, né. A gente sozinha não consegue levar isso pra frente. A gente precisa de apoio, né? Então, pra mim foi muito bom porque eu consegui, né, mostrar um pouco do meu trabalho e levar pra essas mulheres, também, dignidade, acolhimento e também ecologia, né? Do reaproveitamento, porque elas aprenderem a reaproveitar, né? E com isso contribui, né, com o descarte, né? Então, pra mim foi muito importante. Foi muito, muito bom mesmo fazer novas amizades, conhecer essas mulheres também, que são umas batalhadoras e esforçadas. E a felicidade que foi o projeto... foi muito contagiante.

**Elena:** Vou aproveitar e perguntar uma coisa que não tá aqui, mas... É, como que está agora? Vocês ficaram em standby e aí vocês pretendem continuar isso com apoio, enfim, com outras pessoas entrando com vocês?

**Rose:** Assim, se a gente conseguir esse apoio, logicamente, eu quero fazer parte. Não sei qual a opinião da Adriana nesse momento, estou falando por mim, entendeu? Eu continuo fazendo esse trabalho. Por exemplo, eu estou com minha casa nova agora, que eu mesmo estou terminando o que tem que fazer lá, eu mesmo que faço, né? Boto a mão na massa. Então meu projeto, no momento, é concluir a minha casa do jeito que eu quero, com isso, depois postar o antes e depois, porque, né, eu tenho a página então tem que tá sempre alimentando ela. Mas a ideia, né, a minha... Se tiver oportunidade, voltar com o projeto, sim, porque eu acho que ajudou muita gente.

**Elena:** O que você mais gostou no curso? E o que você menos gostou?

**Rose:** O que eu mais gostei? Foi realmente passar essas informações para essas mulheres. E o que eu menos gostei... A dificuldade de você conseguir, sabe, ajuda, patrocínio, essa dificuldade. Porque a gente dava o curso com maior dificuldade, preparava tudo, mas a gente também trabalha, a gente precisa de apoio, entendeu? Dar só pra você, ir lá dar aula, né? E, sabe, a gente precisava desse apoio também. Então isso para mim foi um ponto negativo.

**Elena:** Como você se sentia dando aulas? Aí eu coloco assim: nomeie sentimentos se puder, tipo, quais sentimentos você tinha?

**Rose:** Como eu me sentia?

**Elena:** É, isso.

**Rose:** Pra mim foi uma experiência nova, porque eu nunca tinha dado aula para ninguém, nunca achei que eu fui capaz. E, no entanto, eu me envolvi de uma tal maneira, me dediquei. Eu preparava as aulas de dois dias antes, eu fazia o impossível para tentar, é, me aproximar delas. No começo foi difícil porque eu sou meio... (Risos) É... meio brabinha, né, digamos assim, então elas ficaram meio receosa. Mas, na verdade, acho que foi falta mesmo de experiência, né, de prática, de chegar até elas, né? Então eu fui... Isso também para mim foi bom, porque eu fui, sabe, me amaciando de uma certa forma e no final deu tudo certo e eu fiquei muito feliz e realizada.

**Elena:** Ah, que bom! No final você fica feliz e realizada, mas, durante as aulas, como você se sentia?

**Rose:** Eu me sentia extremamente especial, importante, porque — imagina! — eu poder, sabe, ensinar as pessoas a fazer o que eu faço, né? E ter a mesma alegria, né? E o prazer de ver a carinha delas era, assim, algo muito bom. Me senti muito realizada mesmo.

**Elena:** O que você aprendeu com a experiência?

**Rose:** O que eu aprendi? Eu aprendi a entender, sabe, o outro, o próximo, né? Nem tudo é como a gente quer, né? Você tem que saber a maneira que você vai chegar, como você vai se impor. Então eu acho que eu aprendi a ficar um pouco, eu aprendi a ficar mais delicada, digamos assim. Mais doce.

**Elena:** Que bom, então! Qual foi o seu propósito com o projeto? Você acha que alcançou o seu propósito?

**Rose:** Não, não acho ainda, porque a minha esperança era que a gente pudesse dar continuidade, porque tinha muita coisa ainda para poder passar, né? Então acho que ficou faltando ainda.

**Elena:** Mas você acha que não cumpriu o seu propósito?

**Rose:** Não, acho que não.

**Elena:** E qual era o seu propósito? Era passar tudo que você sabia, por exemplo?

**Rose:** Eu queria passar todo o conhecimento, né, que eu tive com as minhas experiência. E ver, também, as experiências delas sendo concluída, entendeu? E a gente não chegou nesse ponto.

**Elena:** De que maneira o território influenciou sua metodologia ou a dinâmica de sala de aula? Ou seja, eu quero perguntar aqui é: o fato de ser no Preventório, né... Como isso se relacionou com a sua metodologia, com a dinâmica da sala de aula?

**Rose:** Bom, Preventório é uma comunidade, né? Então, dentro de uma comunidade você tem que ter muito jogo de cintura pra poder você realizar, é, certas coisas, né? Mas eu acho que, de uma certa forma, eu consegui, né? É... introduzir bem no ambiente e passar, eu mesmo direcionar, sabe, as coisas que eu queria mostrar.

**Elena:** Você acha que muda o fato do curso ter sido no Preventório, por exemplo, ser em outro bairro? Por exemplo, se fosse em outro lugar aqui no centro da cidade, um lugar, entre muitas aspas, mais neutro, assim?

**Rose:** Então, a ideia do projeto, na verdade, era a gente dar continuidade, por quê? Porque a gente queria levar isso para outras comunidades, né? A ideia era essa, expandir o Mães à Obra. E, enfim, então também é um ponto que nós não conseguimos evoluir, né?

**Elena:** Mas você acha que muda a dinâmica o fato de ser dentro do Preventório? Eu acho que essa é a pergunta que eu quero fazer.

**Rose:** Se muda a dinâmica?

**Elena:** É, porque, por exemplo, você está ali com as suas vizinhas, você tá perto da sua casa...

**Rose:** Eu acho que pra mim não mudaria nada.

**Elena:** Não mudaria nada?

**Rose:** não mudaria nada, não mudaria nada mesmo.

**Elena:** Como você enxergava suas alunas, como você acolhia as necessidades delas, né? Sinto que você se importava com elas e que isso se refletia na sala de aula. Você concorda?

**Rose:** Plenamente. Plenamente. Total. Só de ver o quanto era contagiante as aulas, né? Elas chegando ali com aquela felicidade, sabe? A gente... Nossa, era muito bom, muito divertido. Eu me senti realmente fazendo parte total da comunidade, que antes eu não me sentia assim. Então quando eu comecei esse projeto, eu comecei a ficar mais popular. Porque, na verdade, eu morei lá 33 anos, eu era invisível, ninguém me conhecia. Se você chegasse lá e falasse “ah, onde mora Rose?”, ninguém sabia quem era Rose. Então, de repente, todo mundo começou a saber quem era Rose. “Ah, Rose? É Mães à Obra. Ela é a professora”. Professora! A gente me chamava de professora, veja só, né? Enfim, né, eu comecei a ficar mais popular, aí pra mim isso foi bom de uma certa forma.

**Elena:** Voltando às perguntas anteriores, né? Como você enxergava suas alunas?

**Rose:** Ah, como mulheres batalhadoras, esforçadas, que, no fundo, no fundo, todas elas queriam a mesma coisa, que era ter suas casinhas bonitinha. Então, por isso que, de uma certa forma, o curso se tornou tão empolgante, porque elas queriam realmente aprender a arrumar a casa delas. Eu acho que isso foi muito importante.

**Elena:** Como você acolhia as necessidades delas? Você chegou a mencionar, né? Sobre acolhimento antes. Pode também falar sobre isso?

**Rose:** Como eu acolhia as necessidades delas?

**Elena:** Ou como você acha que acolhia. Não necessariamente... né?

**Rose:** Eu acho que com... Sabe, sempre tentando ouvir, né? É... aconselhar, que às vezes chegavam algumas lá com seus problemas, conversava. Eu acho que o mais importante ali era elas queriam serem ouvidas, né? E acho que, de uma certa forma, eu fazia isso, né, de ouvi-las. As necessidades, né? As carências... Acho que isso era importante. E, de uma certa forma, elas se sentiam acolhidas por isso, porque elas nem levavam aquilo como se fosse um curso. Elas ficavam contando o dia na semana para poder ter as aulas para elas poderem, ali, elas se soltarem, né? E elas se sentiam livres. E ainda aprendendo alguma coisa que elas tinham muita empolgação. Eram muito empolgadas e isso me contagiava também. Às vezes eu tava meio tristonha, alguma coisa, chegava lá, esquecia tudo, era brincadeira e era muito divertido. Acho que é isso.

**Elena:** Explique como se dava a metodologia para conhecer suas alunas e por que você fazia isso.

**Rose:** Bom, quando eu comecei as aulas, eu resolvi fazer um questionário, tá? Coloquei ali algumas perguntas que para mim eram importantes, para poder saber um pouco mais sobre elas. E foi assim, né? Então, fiz um questionário com cada uma delas e a partir dali eu comecei a entender um pouquinho de cada uma, a lidar com cada uma de uma forma diferente, né? E foi dessa forma, bem, bem prática.

**Elena:** De onde veio a ideia de fazer um questionário?

**Rose:** Minha, minha ideia. Porque eu acho que um questionário é muito mais fácil de elas se sentirem à vontade, não pressionada, você está fazendo perguntas, né? Então, o questionário tinha muitas coisas interessantes. Eu acho que eu tenho esse questionário ainda, não sei se ficou lá no projeto, eu não sei, mas eu tenho tudo guardado, as aulas que eu desenvolvi. Eu gostava muito fazer dinâmica com elas. E elas se divertiram muito. Eu tenho até uma dinâmica gravada que eu vou passar pra você, que é a dinâmica da formiguinha. Que foi, assim, muito divertido. Então era dessa forma que eu, né, tentava entender ali cada uma e passar através das dinâmicas também a maneira que, né, que eu acho, né, que as pessoas devem tratar umas às outras.

**Elena:** E por que que isso é importante para você conhecer suas alunas?

**Rose:** Eu acho que é importante você conhecer as pessoas com quem você está lidando, né? Pelo menos, você tentar conhecer para você poder entender e poder desenvolver um, né, uma amizade, uma maneira das aulas ficarem mais agradáveis, né? Porque se você não conhece as pessoas fica difícil, né, lidar com elas, né? Cada pessoa é de um jeito, né? Cada um é de um jeito diferente. Então pra mim era essencial ter esse conhecimento, desenvolver esse conhecimento. Sempre estava tentando, em todas as aulas, fazer com que isso, né, cada dia fosse uma coisa diferente para ele poder entender cada vez mais elas. Eu queria fazer uma coisa quase perfeita, sabe? Porque eu sou muito detalhista, eu sou muito focada quando eu me jogo em

alguma coisa eu quero, sabe, tentar fazer o melhor, né? Então eu quis fazer o melhor. Quis dar o meu melhor nesse projeto.

**Elena:** E você já viu em algum outro curso que você participou, alguma coisa que você fez, também? Assim, é, alguma coisa de conhecer as alunas que estão participando, alguma coisa assim, essa dinâmica?

**Rose:** Não, não. Eu, quando eu fiz o projeto do campus avançado, não teve esse tipo de dinâmica, não teve nada disso. Simplesmente você chegava lá e desenvolvi, não tinha muita orientação. Eu fui mesmo para poder mostrar o meu trabalho. Mas em termos de ensinar, de desenvolver... não teve. Isso eu queria também que o Mães à Obra tivesse esse diferencial. Não só você dar um curso, mas você ter um acolhimento, você ter um, sabe? É, um desenvolvimento próximo com as alunas. Que elas não te vissem como, ah, a professora. Não, entendeu? Todos somos iguais e eu queria deixar isso bem claro ali, para elas se sentirem à vontade porque são mulheres que, sabe, elas são ariscas, né? Então pra chegar, né? Eu errei até no começo, né? Mas depois eu fui tendo a percepção, né? Fui pesquisando, fui lendo e aí eu comecei a desenvolver... No final, elas tavam, sabe, indo com a minha cara.

**Elena:** Mas por que você acha que errou aí?

**Rose:** Porque eu tenho uma postura rígida. Entendeu? Eu tenho uma postura muito rígida, então, tipo assim, eu estou conversando com você, se você estiver olhando pro celular, eu vou ficar incomodada. Eu estou falando com você, você tem que olhar para mim, prestar atenção. Então nas aula era muito complicado, por quê? Porque elas entraram ali, com aquela zona, com aquela bagunça, com aquela coisa todinha, e eu me achava assim: que que eu tô fazendo aqui? “Não, espera aí, presta atenção em mim porque eu vim aqui pra ensinar vocês. Eu tô doando o meu tempo para vocês”. Então como que fica, né? E eu era... Pegava mesmo: “gente, olha só, vamos parar porque eu não tô aqui pra brincadeira, vocês querem aprender, se vocês não quiserem, vão para casa”. Então, sabe, eu peguei pesado, não era assim. Depois eu entendi que eu não deveria ser dessa forma. Eu tinha que me aproximar delas, por isso que eu passei a querer conhecer cada uma, poder entender, como eu falei para você, para mim também foi um aprendizado porque eu sempre trabalhei com obras. Então você trabalha com homens. Imagine uma mulher no meio de homens. Eles não aceitam, né? Que uma mulher possa entender mais daquilo ali do que eles. Eu tive problemas assim, né, com pedreiros, de tá fazendo obra, foi um caos. E eu falava assim: “ó, vamos fazer isso, isso e isso”. “Ah, mas não é dessa forma”. “Mas eu estou falando de fazer essa forma porque tem que ser dessa forma” e era uma coisa horrível. Então você tinha que se impor, você tinha que ser dura, né? Então, de uma certa forma, eu levei um pouco disso quando eu fiz o projeto, mas era com coisas distintas, diferentes. Né? Então eu aprendi com isso também. A me policiar, né? E me domar também.

**Elena:** Então, esse questionário, por exemplo, você fez depois desse momento?

**Rose:** Sim, foi depois, foi depois que eu falei assim: “não, não vou fazer dessa forma, vou fazer uma coisa mais leve, uma coisa mais dinâmica, entendeu? Elas precisam confiar em mim”. Porque, tipo assim, ninguém me conhecia ali dentro, todo mundo conhecia Adriana, Adriana era popular, eu não, ninguém me conhecia. Então quando eu cheguei lá, elas me olharam e

ficaram, né? Da mesma forma que eu não as conhecia, elas não me conheciam. Então, eu tive que fazer com que elas, né, se sentissem à vontade comigo, né? E diminuir essa minha rigidez.

**Elena:** Você acha que teve alguma coisa que você fez ativamente para fazer elas te conhecerem?

**Rose:** Eu falei pra você. Eu mudei a minha postura. Né? Eu passei a ser menos rígida, né? Me soltar mais, não só estar ali para dar aula. Eu chegava lá e queria dar aula. Não, eu tinha que chegar lá: “Oi gente, oi, vamos”, sabe? Abraçar cada uma, em que elas se sentirem à vontade e, aí sim, começar a dar aula, na brincadeira, sempre levando sempre na brincadeira, mas com seriedade. Né? E deu certo, acabou dando certo, no final deu tudo certo, graças a Deus.

**Elena:** É, eu vou pular para uma pergunta aqui, porque você começou a falar sobre... A gente começou a falar sobre os outros cursos, né? E aí eu faço uma pergunta: o que você acha que diferencia Mães à Obra de outros cursos?

**Rose:** Ah. Olha. Como eu falei, né? Eu conversava muito com Adriana sobre isso. Existem vários cursos onde mulheres, né, metem a mão na massa, né? Mulheres-pedreiro, né? Mas não existe, eu não conheço ainda nenhum curso que tenha ecodesign. Né? Então acho que Mães à Obra tinha esse diferencial da gente colocar a construção civil, né, com design, com a decoração e muito mais interessante que era com reaproveitamento. Então esse era o diferencial do Mães à Obra, o ecodesign.

**Elena:** Agora eu vou voltar. Como você imaginava ser professora e como foi a realidade?

**Rose:** Bom, eu acho o professor uma profissão maravilhosa. Nossa, sem professores, quem seríamos nós, né? Não me considero uma professora, não, não. Sei lá, talvez um educador, não sei, não sei definir, mas não me considero uma professora, né? Mas eu me senti, assim, lisonjeada. Achei... Quando elas me chamavam de professora sentia muito orgulho. É isso.

**Elena:** Mas você tinha uma imagem do que era e aí na realidade foi diferente?

**Rose:** Bem diferente, bem diferente, bem diferente. Porque o professor não é só você chegar lá e passar o seu conhecimento. Não, você tem que preparar aquilo, né? Então, no dia das aulas, eu ficava dois dias pesquisando, vendo como eu ia desenvolver aquela aula, para poder passar para elas. Não era só eu chegar lá e só vamos fazer isso, isso, isso. Não. Eu gostava de, né, desenvolver realmente conteúdo. Então, o professor, para mim, cara, é essencial, né? Porque dar aula não é uma coisa simples, não é fácil. Não é fácil, porque você já tem tudo programado na tua cabeça. Aí você chega a uma pessoa que tá zerada, não sabe nada, não sabe nem como começar e você ter que passar aquilo de uma forma que aquela pessoa entenda, né? E que a aula também não se torne chata, né? Então, é muito difícil, é muito difícil, mas eu adorei, quero continuar.

**Elena:** Pergunta relacionada. Como você costumava preparar suas aulas e o que te guiou nesse processo?

**Rose:** É, como eu começava? Bom, eu pesquisava bastante, né? Eu pesquisava aulas, né, professores, né, pra ver como seria a minha postura, como, como eu deveria desenvolver isso. E ia montando o meu conhecimento, né? De uma forma mais... Que, assim, que pudesse, que

elas pudessem entender, né? Nem sei como te falar, como eu fazia isso. Acho que era mais ou menos assim, eu pesquisava muito, anotava tudo, depois eu limpava aquilo tudo, né? E... fazia.

**Elena:** Você pesquisava geralmente na internet, vídeos...?

**Rose:** Pesquisava na internet, vídeos, né? Porque eu gosto muito de assistir essas aulas online, de decoração, de conceito, tá, tá, tá, essas coisas todinha, né? Então eu começava a pesquisar muito essas coisas. Obras, né? Mas mais mesmo do reaproveitamento, né? Então eu lia muito textos, aí resumia, passava pra o papel, para poder desenvolver na aula, né?

**Elena:** Também relacionado com o que você já falou. Qual é o papel do professor ou da professora para você na sala de aula?

**Rose:** Essencial, importantíssimo. Sem o professor, caramba! Não tem como. Eu senti isso na pele. Entendeu? Mas é prazeroso. Se você está ali fazendo o que você gosta — eu estava fazendo o que eu gostava, que era ensinar, né, o ecodesign, então, para mim foi uma coisa, assim, inesquecível. Gostaria muito que isso pudesse continuar ainda. Tomara!

**Elena:** Me veio aqui uma pergunta que é complementar, né? Qual é o papel das alunas para você na sala de aula?

**Rose:** Essencial, sem as alunas, o que seria do professor, né? É exatamente isso, um depende do outro.

**Elena:** É um processo dialético.

**Rose:** É, exatamente.

**Elena:** Quais eram as semelhanças e diferenças entre o seu estilo de aula para o estilo da Adriana? Se não quiser, não precisa falar. Mas eu gostaria de saber a sua opinião. Assim, aí, por exemplo, você fala “Adriana era mais popular, eu era mais rígida”, por exemplo. É, sei lá, você diria então que as aulas da Adriana eram menos estruturadas que as suas? Que você, no começo, teve maior rigidez e aí você aprendeu a ser um pouco mais, é, brincalhona como a Adriana era.

**Rose:** Mas com responsabilidade, porque a postura é tudo. Você pode, é, aquele negócio: que você não confunda intimidade com liberdade, né? Ou liberdade com intimidade, vice-versa. Então, tipo assim, eu ficava, dava bem todo mundo, mas eu tinha postura das aulas porque eu queria ensinar. Eu não estava ali para brincar, só brincar, entendeu? Claro que tem uns momentos de distração, tanto que a gente tinha lá o momento lá do cafezinho, né, do coffee break. Então, era esse momento de descontração pra gente estar ali brincando, falando besteira, né? Então era isso. E eu tentava sempre passar isso pra ela porque, sabe, eu falava assim: “Adriana, você tem que ter postura com as alunas, porque você está ali para ensinar o que você sabe, né? Então não pode ser o tempo todo assim. Se você está vendo uma coisa que não está legal, você tem que chegar e chamar.” “Ah, mas eu não quero ficar mal com ninguém”. Mas não é assim, sabe? Se aquilo ali tá errado, você vai, numa maneira educada, e fala: “olha, gente, não tá legal. Vamos, né? Vamos mudar. Se não, né?” Assim, nesse nível. Tinha aluna que estava faltando pra caramba e eu falei: “gente, olha, quem tiver faltando, infelizmente eu vou ter que tirar pra dar espaço pra uma outra que queira realmente fazer o curso”. Mas você tem que falar.

E eu falo, eu falo, porque tem que falar, né? Então você vai deixar aí? Porque aí, senão, vira bagunça. Então você tem que...

**Elena:** Você acabava sendo a pessoa que tomava à frente de falar certas coisas que não eram às vezes tão agradáveis.

**Rose:** Sim, sempre, sempre. Porque eu não tenho problema de falar aquilo que estava incomodando. Talvez, no começo, eu tenha falado de uma maneira, entendeu? Rude, né? Logicamente, às vezes você não é ouvido por conta dessa sua postura. Então, no decorrer do curso, eu fui mudando essa postura, mas nunca deixei de falar aquilo que realmente não estava bom para o curso, porque a gente estava ali para dar aulas. Não ficar em tempo integral brincando. Então, Adriana, ela não tinha essa postura, não sei se é dela, entendeu? Ou medo de falar... Ela: “Rose, mas eu não sou como você”. “Claro que você não é como eu, mas você tem que mudar. Eu não estou mudando, olha como é que eu estou agora? Olha, eu era de um jeito, olha como é que eu estou agora? Parece outra Rose, entendeu? Já não sou mais invisível. Mas você tem que ter postura, né?”

**Elena:** Perguntas finais. Quais foram suas maiores inseguranças que você enfrentou na jornada de formular o curso e depois colocá-lo em prática? Enfim, no processo, né?

**Rose:** No processo todo?

**Elena:** É.

**Rose:** Foi realmente desenvolver as aulas. Né? E estar lá realmente para mim também foi uma coisa difícil porque, como eu te falei, né, eu sou muito... Como que eu te diria? Por conta dessa minha rigidez, né? Eu sou muito... Então, eu achava assim, pô, isso não vai dar certo porque se eu ver um negócio eu vou falar, né? Então eu tinha muito medo das minhas reações, né? Não que eu seja uma pessoa mal-educada, não é isso, mas eu sou muito exigente, né? Então, na minha casa, com meu filho, com uma exigência maior, sabe? Digamos assim, meio “mandoninha”, né? Como que vai funcionar? Eu não sou assim. Eu falei muito isso com Adriana, quando a gente começou e ela me convidou, eu falei: “Adriana, não sou uma pessoa agradável, eu não sou, não sou, como que vai ser, cara?” Ó, eu sou uma pessoa educada, mas eu não... Sabe? Tem certas coisas que não tolero, por exemplo, quando a gente foi desenvolver a cara do Mães à Obra. Então eu fiz as fotos, todas as fotos, a produção toda do Mães à Obra quem fez fui eu. Então, na época, tinha uma menina que era amiga dela lá, que ia fazer parte. Esqueci até o nome dela. E aí no dia que a gente foi pra lá, eu fui montar o cenário para fazer as fotos, a garota começou de brincadeira. E aí eu não tenho muita paciência, entendeu? Falei: “olha só, se você não quiser fazer, okay, mas não atrapalha porque eu não estou aqui perdendo meu tempo, sabe, pra ficar de brincadeira, tô fazendo uma coisa séria, então respeita isso”. “Ah, mas eu não vou botar esse chapéu”. “Mas, assim, poxa, mas olha só, cara, isso aqui é só um trabalho, é só o cenário que a gente tá desenvolvendo pra fazer a cara do Mães à Obra. Pô, todo mundo tá fazendo, por que você não vai fazer? Então você sai, entendeu?” Então esse tipo de coisa eu chego e falo. Então é complicado, né? É complicado, é muito complicado.

**Elena:** Última pergunta: qual é o legado que o curso deixa para você e para suas aulas?

**Rose:** Legado? Para mim, acho que para mim é ter visto que a gente está em processo de mudança o tempo inteiro, né? Então me fez mudar várias coisas em mim, né? Que hoje em dia eu levo comigo, né? Um trato. Eu acho que pra mim foi, é, foi isso, né? O fato de eu ter conseguido me tornar uma pessoa diferente. Não ser tão rígida, não ser tão exigente, entender mais que às vezes você tem que ser suave. Nem sempre você precisa ser azeda, você tem que ser suave. Acho que é isso. E para as alunas, eu acho que para elas também foi muito importante porque eu achava tão bonitinho quando elas chegavam lá no curso falando assim: “professora, professora, olha só, achei isso aqui no lixo, olha o que eu fiz”. E tirava a foto e mostrava. Cara, isso não tem preço, né? Poxa, você está conseguindo passar, né, a sua ideia e ver a empolgação delas fazendo aquilo, repassando aquilo para a vida delas. Caramba, não tem preço, não.

**Elena:** É, as minhas perguntas terminaram, mas você tem mais algum complemento, alguma coisa que você acha interessante relatar, que você gostaria que aparecesse.

**Rose:** Não, que eu gostaria que aparecesse... Foi, assim... Oportunidade, né? De levar o Mães à Obra para outros lugares, para outras comunidades, para as pessoas conhecerem mais o trabalho de Mães à Obra, essas mulheres, e as necessidades delas. Eu acho importante, né? E poder, pra mim, poder falar mais do ecodesign, que é uma coisa hoje em dia, do mundo inteiro, né? Tá nessa vibe, né, do reaproveitamento, né? Então, você poder levar um pouquinho também desse conhecimento pras pessoas é muito, é muito bom. Empolga porque é uma coisa empolgante. Começar a falar, eu não paro mais. Adoro.

**Elena:** Muito obrigada pela entrevista.

(Fim da transcrição)

## APÊNDICE H – ENTREVISTA CRIS

Entrevista concedida no dia 28 de março de 2024, no bairro de Charitas, Niterói - Rio de Janeiro.

(Início da transcrição)

**Elena:** Primeiro eu quero que você fale seu nome completo, sua idade, a cor que você se identifica, seu endereço (pode ser só o bairro), profissão e escolaridade.

**Cris:** Meu nome é Ana Cristina de Jesus Ferreira.

**Elena:** Sua idade?

**Cris:** Eu tenho 46 anos.

**Elena:** Sua cor?

**Cris:** Sou negra.

**Elena:** Endereço, bairro?

**Cris:** Moro em Charitas, travessa Princesa Isabel, número 9.

**Elena:** Profissão?

**Cris:** Então, sou manicure. Né? Mas eu sou um pouco psicóloga.

**Elena:** Muito bom. E escolaridade?

**Cris:** Terminei o segundo ano completo. E hoje eu não estudo mais.

**Elena:** Como você conheceu o curso e por que quis frequentá-lo?

**Cris:** Então, eu conheci o curso porque me convidaram. E eu fui lá para saber como é que ia ser o curso. Primeiro dia, a gente se apresentamos e começamos a fazer o curso. No começo, eu achei que não iria acontecer, né? Porque na comunidade, às vezes, as coisas não vão pra frente, né? Até mesmo por causa da comunidade. Mas depois eu comecei a ver que era sério, né? Que a gente estava com garra para fazer. No começo, acho que foi mais de 30 mulheres. Depois, acho que ficou em 20 ou 10. Mas começamos o curso, foi muito bom. Maravilhoso, o curso. Esse curso teve um pouco de tudo. Teve um pouco de aula teórica, teve um pouco de aula prática e teve um pouco de aula do emocional. Nosso. Porque teve momentos nas aulas que nós chorávamos uma com as outras e foi maravilhoso, porque a gente aprendemos a nos identificar uma com a outra, de ficar uma no lugar da outra. Nos problemas, no dia a dia, na vida. E eu ali, eu aprendi muito com cada uma delas ali. Aprendi a se aceitar, aceitar outro da maneira que ela é. Entender que a outra não consegue, mas se a gente estiver junto, a gente consegue ajudar, né? Uma união. E foi muito bom. Eu, o que eu tenho para falar do curso é que eu sinto falta. Foi muito maravilhoso e teve momentos no curso que a professora Rose, ela era uma professora... Eu dizia que não era humana. Eu dizia que ela era mecânica, uma professora mecânica. Mas por ela nunca ter dado aula para pessoas, né? Então, eu acredito que foi a primeira vez dela, então ela não tinha experiência com isso. Só que eu, juntamente com as

outras alunas, as alunas vinham reclamar comigo, vinha falar comigo da Rose, e, em vez de eu fazer a coisa positiva, eu não. Eu me juntava com ela e fazia coisa negativa. E eu comecei a olhar para aquilo, eu falei assim: “não, a gente tem que ser diferente. A gente tem que ajudar ela, já que é a primeira aula dela. Né?”. E as meninas falavam mal que não queria, porque ela era assim, assado. E eu comecei a olhar aquilo e eu falei: “não. A gente tem que começar a fazer diferente”. Então teve um dia na sala de aula que nós tínhamos que reunirmos. Numa tarde, né, nós lanchamos. E ali teve fala, né? Como é que iria ser a aula e cada um podia falar aquilo que queria. E nesse dia eu não queria falar, mas as menina falou assim: “quem vai falar vai ser Cristina, Cristina que vai falar. Vai falar por nós”. Falei: “não, cada um pode falar por si”. “Não, mas você é mais falante, então você vai falar por nós”. Aí eu falei. Aí o que que eu falei? Aquilo que já estava me incomodando, porque eu sou movida a partir de Deus, né? E o amor para mim é tudo. Então aquilo começou a me trazer mal, aquela situação com as meninas e com a professora. Então Deus falava no meu coração que tinha que se tornar aquilo, esse mal em bem. Então ali eu falei diante da sala toda, a gente estava ali reunida com a professora, com a Adriana, e eu pedi a voz e elas me deram. E ali eu falei. Não tive medo de falar, pelo contrário, eu me libertei porque foi libertador aquilo que eu falei. Eu pedi perdão à professora Adriana por mim e pelas meninas. Por a gente ter falado mal dela.

**Elena:** A Adriana ou a Rose?

**Cris:** A Rose. Por a gente ter achado a professora Rose péssima professora, agressiva, arrogante para dar aula. E ali eu falei com ela tudo aquilo que as meninas tinha vontade de falar e não teve coragem. E eu passei pra ela diante de todo mundo da sala e para ela mesmo. Só que eu falei pra ela: “Rose, com isso eu me senti mal. Então hoje isso tá sendo libertador para mim, de chegar para você e não só para você, mas para toda a sala de aula e falar para você que isso me incomodou a mim e incomodou as menina também. E queremos que você seja uma professora melhor do que você não foi daqui para frente. Que se você tiver outra situação dessa, você ser uma pessoa melhor, poder dar aula para todo mundo. E eu me senti à vontade de falar porque isso tá doendo meu coração. De saber que a gente falando mal de você, isso está me machucando”. Então eu falei para elas. Teve até uma que falou assim: “não, mas aí você sentiu do teu coração, não foi as outras”. Eu falei: “mas as outras que falaram comigo, eu conheço cada uma”.

**Elena:** Isso que eu ia perguntar. Você já conhecia as outras mulheres que estavam com você?

**Cris:** Já conhecia porque a gente lidava todas as vezes que a gente estava no curso e eu passei a conhecer a cada uma através das conversas, através da gente estar junto. Então eu sabia que o coração delas não é daquele coração ruim. Aquele coração magoado, triste com a Rose. A gente tava triste com a Rose porque a Rose não estava dando atenção que a gente queria.

**Elena:** Isso foi mais ou menos, o quê, na metade do curso...?

**Cris:** Na metade do curso. Então isso acabou tendo um desconforto com as meninas e comigo. Então eu tive que falar com a Rose. E nisso eu pedi perdão a ela pelas meninas, por mim, pedi desculpa e que isso não iria mais acontecer e, a partir daquele momento, a gente ia mudar e ia tudo ser diferente. E aí foi um chororô danado, todo mundo chorou, todo mundo ficou, ela mesmo chorou. Ela falou assim: “se eu já te admirava, hoje eu já te admiro mais ainda”. Eu

falei: “obrigado pelo aquilo que você está falando, porque eu sou essa pessoa”. Eu não sei ser diferente, eu não sei ser falsa com a pessoa. Porque aquilo que me traz dor, eu boto para fora, eu vou até a pessoa e falo. Só que aquilo ali eu não podia ir diretamente para ela e falar com ela. Eu tinha que te falar, ser repartido com a turma, porque isso não era só comigo, isso era com a turma. Então tinha que passar pra ela o que que a turma estava passando pra mim. Né? Então aquilo ali, pra mim, foi libertador. Eu olhei para as meninas, ela falou assim: “eu te entendo”.

**Elena:** Mas as outras meninas falaram também outras coisas?

**Cris:** Não, porque elas deixaram só para mim falar. Então elas, assim, elas aceitaram aquilo que eu falei e elas calaram, porque se elas não tivessem aceitado, elas tinha falado comigo depois. Não. “Ó, gostei do que você fez. Foi muito bom, né? Foi maravilhoso”. E eu falei pra elas: “daqui pra frente, você começa a ver ela com outros olhos. Se coloca no lugar dela. Né? Porque se fosse você? Será que você agiria da mesma forma ou agiria até pior?” Então, quando a gente se coloca no lugar do outro, a gente começa a ver as coisas diferentes. Porque a gente não sabe o dia, como é que foi, daquela pessoa. A gente não sabe como aquela pessoa chegou até ali. Então como é que eu vou dar amor, se meu dia todo foi péssimo? Não tem condições. Então eu comecei a me colocar aí, ali, através desse curso. Não teve só falatório, falâncias que não me agradou, mas teve mais sobre o amor, sobre a união, sobre a gratidão, sobre repartir com o outro. Caraca, foi maravilhoso! Se fosse uma faculdade desse jeito eu faria e nunca queria sair da faculdade. Porque você não só aprende a matéria teórica como prática, mas com o amor. O amor é tudo. O amor, respeito. É tudo. Sem isso, não tem como andar.

**Elena:** E você acha que depois desse evento, que aconteceu, né, desse episódio, a Rose teve outra postura, vocês tiveram outra postura...?

**Cris:** Teve outra postura, né? Ela ficou mais maleável, né? Pediu até desculpas às alunas. Eu percebi que ela também, ela ficou muito comovida com isso. E eu gostei, porque se a gente puder mudar a situação como está aquela pessoa... Porque às vezes é que a pessoa só vai dar aquilo que ela teve. Ela não vai dar aquilo que ela não teve. Se eu tenho amor, eu vou dar amor. Se eu tenho carinho, eu vou dar carinho. Mas se eu não tenho nada disso, como é que eu posso passar para o outro aquilo que eu não tenho? Então eu acredito que através daquilo ali, eu acredito que ela vai levar para a vida, né? Pode não ter ficado gravado, mas eu acredito que aquilo tá na memória dela e ela vai levar isso para a vida. Que a gente pode ser bem-vista no meio de outras pessoas se a gente aprender a saber chegar. Pra quando for no final, a gente sabe sair. E pessoas vai sentir falta da nossa presença, entendeu? Isso é muito bom. Então, a gente tem várias coisas como a gente pode fazer. A gente pode atrair pessoas para o nosso lado, como a gente pode distanciar pessoas. E naquele momento, precisava atrair pessoas para ela. Eu precisava atrair os alunos para ela. Não ver ela com os olhos ruim, mas ver ela com os olhos bons. Com os olhos que a gente pode aprender com ela e ensinar ela também. Então, isso, esse curso foi muito bom, foi maravilhoso. E eu gostei muito.

**Elena:** Como eram as aulas? Como você sentia durante elas? Se puder, nomeie sentimentos.

**Cris:** Então, sentimento das aulas. De 1 a 10, 8. Era mais sentimento de união, de amor, do que discórdia, do que coisas negativas, entendeu? Tipo, “eu não sei fazer aquilo”, “poxa, vamos lá,

eu te ensino, eu te ajudo”. Era muito assim, então a gente se uniu muito nisso aí. Né? Então eu acredito até que, se tiver de novo, a gente vai se entrar em contato com as pessoas e as pessoas vão querer de novo. Porque foi bom, as pessoas precisa disso. Precisa de união.

**Elena:** Como a Adriana fazia você se sentir durante as aulas?

**Cris:** Ah...! Maravilhosa! Eu me sentia... Eu não me sentia que ela era aluna, eu me sentia que ela era mãe da gente. Sabe? Aquela mãezona que fala assim: “Cris, você fez isso! Cris, você... Cris, você está enganando! Você já fez isso!”. “Não, nunca fiz. Primeira vez que eu tô fazendo”. E ela dizia assim: “não, mas você está fazendo perfeito. Parece até que você já fez isso”. Eu falei: “não, nunca fiz isso. Eu estou aprendendo com você”. E era maravilhoso. Eu me sentia muito bem com ela. Imagina esse professor na faculdade?

**Elena:** Ah, ia ser tudo de bom.

**Cris:** Gente, ia ser tudo. Ia ser tudo! Mesmo que você errasse: “espera aí, não é assim, olha só, é assim, assim, assim, entendeu?”. Então é uma coisa que você ia levar para a vida.

**Elena:** Ela elevava sua autoestima, você acha?

**Cris:** Pra todas. Ela podia estar com o pior problema dentro da casa dela, mas ela não trazia esse problema para dentro da sala de aula. É como se ela fosse artista. Lá fora, ela é uma pessoa. Aqui dentro, ela se transformava em outra. Entendeu? Porque muitas das vezes eu usei essa palavra “artista” quando eu ia ser promotora de produtos. Eu ia demonstrar um produtos e na hora eu vinha com meus problemas nas costas, mas quando eu virava, eu falava: “agora eu vou virar artista”. Então eu olhava e falava: “boa tarde, meninas!”. Eu não queria saber dos meus problemas, só queria saber delas. Então dali pra frente, começava o meu trabalho como promotora. Então, assim é Adriana. Adriana, quando chegava lá, parecia que eu não tinha problema. E eu estava com problemas.

**Elena:** E vocês?

**Cris:** E devido àquilo que ela passava pra gente, a gente passava alegria, amor, compreensão para ela. Parecia que ela era uma professora de faculdade. Olha aquilo. Já se entendeu sim, né? Mas sim, pela professora de faculdade. Sem ser. Mas ela parecia ser. Porque é o que ela passava pra gente. Às vezes a aula tava tão boa, que a gente não queria que acabasse, a gente falava “pô, professora, já acabou a aula? Dá mais!”. Era desse jeito. Então, se toda faculdade tivesse professores como Adriana, eu nunca queria sair da faculdade.

**Elena:** Mas você acha que isso aconteceu também com vocês, de, tipo assim, de vocês acabarem também não levando seus problemas de vocês?

**Cris:** Sim, sim, tipo, a gente chegava lá... A gente não levava nossos problemas, por quê? A gente estava ali para aprender, não só na aula teórica, como na aula prática. Mas a gente também tinha uma aula de psicologia porque é onde a gente fazia ali as dinâmica e, muita das vezes, muitas choravam. Muitas se abria, falava dos seus problemas, falava da sua inquietação, dos seus medos. E aquilo ali era muito legal. E eu vi que há uma necessidade disso nas pessoas, de se abrir, de se expor, que aquilo que ela tem medo, que aquilo que ela quer que saia da vida dela, que é aquilo que ela quer botar para fora pra ser um libertador da sua vida, entendeu? Pra

ser uma pessoa diferente. Tem coisas nas pessoas que são muito boas, mas elas não conseguem botar para fora devido a tudo o que ela passa no seu dia a dia. Então, o que ela passa no seu dia a dia de ruim só passa coisa negativa para ela. Então ela não expõe aquilo que é bom pra fora. E ali a gente aprendemos com isso. Por isso que eu achei que foi muito legal, não só prática, teórico, mas sim uma aula também psicológica, ali, mesmo sem ter psicólogo. Mas foi muito boa, muito boa mesmo.

**Elena:** Como a Rose fazia você se sentir durante as aulas?

**Cris:** Sim, no começo, nós olhávamos para ela com um olhar de professor não prático, mas teórico. Porque o professor teórico é aquele que passa a matéria. Mal, mal explica, né? Não olha nem para você direito. E a gente vimos ela desse jeito. Então aquilo começou nos incomodar. Porque a gente queria mais dela, a gente não queria o que ela passava para a gente, o que é aquilo que ela entendia. A gente não queria que ela passasse pra gente aquilo que ela queria que a gente fazia, né? “Não, quero que vocês faz isso”. Não, ela tem que deixar a gente à vontade para a gente mostrar aquilo, qual é a nossa capacidade de fazer aquilo que ela queria que a gente fizesse. E no começo foi muito difícil, porque ela não conseguiu expressar isso para nós. Mas o que a gente queria dela era isso. Que ela passasse essa expressão que queria que a gente botasse para fora aquilo que a gente sabia ou aquilo que a gente queria aprender com ela. E isso criou um desconforto e um debate entre professor e aluno ali. Porque a gente já não sentia a aula dela mais boa, agradável, muitos já não queria vir na aula dela. Quando era aula dela e os alunos sabia, os aluno não iriam. Porque sabia que era aula dela. Agora, quando é aula da Adriana, a sala ficava cheia. Quando era aula dela, só tinha três, quatro alunos. Então a gente via essa diferença entre Adriana e a Rose. Porque a gente queria não só aula teórica, mas a gente queria aula prática, olhar no olho, sentir o que o professor tá sentindo, o professor sentir que o aluno está sentindo. Porque se sentir agradável um com o outro. Ter essa empatia. Isso não tinha com a Rose, mas com Adriana já tinha. Por isso que era uma diferença entre uma e outra. Eu sei que são pessoas diferentes, com pensamentos diferentes, com aula diferente, né? Mas a gente tinha que ter pelo menos essa empatia com ela e a gente não tinha. Só foi ter isso depois do acontecido, né? Aí já era tarde, porque a gente já estava terminando, né? E a gente queria mais pro ano seguinte, só que não houve, né? Aí acabou o curso.

**Elena:** É, mas então você diria que esse atrito foi porque vocês queriam uma Rose vulnerável, uma Rose dedicada a... Porque, quando você fala, o que eu sinto um pouco é que parecia que tinha um muro entre vocês e a Rose.

**Cris:** Exatamente. Eu via a Rose — não era só eu que via, as meninas também via, porque a gente conversava entre nós. A gente via Rose como um muro. Sabe aquela pessoa que você só vai até aqui? E daqui para frente você não pode ir? É como se fosse um médico, mas que ele não expressasse emoção com o seu paciente. Assim era Rose. E a gente não queria isso dela. A gente queria mais, né? A gente queria poder abraçar, beijar, e a gente não conseguia fazer isso com ela. Mas já com Adriana, a gente conseguia porque Adriana dava abertura para a gente para isso. Ela já não. Ela já criava uma barreira, uma barreira que expressava através do olhar dela, do comportamento dela. Então a gente criava essa barreira com ela. A gente não tinha liberdade de expressão com ela porque ela não dava isso pra gente. Então as meninas começaram a olhar ela desse jeito. Então eu achei muito difícil no começo com ela. Muito

difícil, porque isso torna difícil. Entendeu? E depois disso... O que aconteceu, o acontecido com a gente ali, a gente começamos ver ela com outros olhos, né? Com os olhos de amor, com os olhos mais diferente, aí a esse respeito.

**Elena:** Mas também porque ela se colocou de uma forma sem muro pra vocês, né?

**Cris:** Não, eu acho que ela se colocou com muro.

**Elena:** Com muro, ainda?

**Cris:** Sim. Não. Depois do acontecido, ela se colocou sem muro. Ela relaxou, tipo, parece que a gente chegamos naquele ponto vital dela. Tipo, que “eu sou dessa maneira como vocês me vê”. Só que a gente queria mostrar pra ela que a gente não queria ver ela daquele jeito. A gente queria ver ela mais maleável, mais dócil. Eu sei que a vida nos traz coisas que vem nos deixar com uma parede mesmo, com o muro, pra gente se proteger das pessoas, dos outros. Pra que a gente não venha a se machucar porque lidar com o ser humano, lidar com pessoas, a gente vai se machucar. Porque são cabeças pensantes diferente. Então pra gente tá ali junto e ter aquele mesmo denominador final, é difícil. São várias pessoas. Eu lido com isso todos os dias. É na igreja, é no curso, é no colégio, com as mãe. Então é difícil. Então pra ela ter isso ali foi muito difícil. Agora, Adriana já teve.

**Elena:** Sempre?

**Cris:** Sempre.

**Elena:** Cris, eu lembrei de uma coisa que eu queria perguntar pra você especificamente. Eu lembro da primeira aula de Mães à Obra, que teve uma roda de conversa e tal. E eu lembro que você se destacou muito nesse dia.

**Cris:** Foi.

**Elena:** E aí eu queria que você contasse desse dia e também falasse, assim, uma coisa que eu senti, pelo menos — e aí isso é uma percepção minha, eu quero que você fale a sua percepção. A minha percepção foi de que foi um momento muito singular em termos de curso, que a maioria dos cursos não tem esse momento em que existe uma roda de conversa que as pessoas se abrem tanto. Eu acho que você foi uma das que mais falou sobre a sua história, você abriu o seu coração naquele dia e tal... Eu queria que você contasse um pouco como você se sentiu nesse dia.

**Cris:** Então, acho que foi no segundo dia de aula. Acho que foi no segundo dia de aula que nós se apresentamo, né, que aí foi todo mundo. E, ali, a gente podia falar sobre o nosso sentimento, sobre a vida da gente, do que a gente queria fazer ali. E aí eu, primeiro, me senti bem porque estava numa roda de mulheres e, ali, cada uma compartilhando um pouquinho da sua vida com cada uma. E, ali, eu tive chance de falar aquilo que tava dentro de mim há mais de vinte anos. Sobre eu. Eu falei sobre mim para pessoas que eu conhecia, mas não tinha intimidade. Mas quando eu falei, eu me senti liberta. Eu me senti feliz. Por quê? Eu falei de coisas do meu íntimo, da minha vida quando eu tinha 13 anos de idade. Pelo aquilo que aconteceu comigo aos 13 anos, ao qual eu fui molestada, eu fui estuprada. Só tinha 13 anos. Eu brincava com a boneca. Eu não sabia o sentido de... Eu sabia o que era namorar, mas eu achava que namorar dava um

beijo sem engravidar, porque meus pais não conversaram comigo, né, como que ia ser, como é que não ia. Eu perguntava a minha psicóloga, né, porque eu acabei engravidando e aquilo me trouxe mais transtorno pra mim porque eu não sabia nem o que estava acontecendo comigo direito. E eu tive um tratamento psicóloga muito bom, ela não só foi minha psicóloga, mas ela foi uma mãe para mim, né? E eu até perguntava pra ela por onde a criança ia sair. Porque, até então, com 13 anos eu não sabia. Né? E aquilo ali, eu me abri. Com todas ali. Porque era uma coisa, era um curso que eu queria aprender, por eu ter tido uma vida muito ruim aos 13 anos. Antes dos 13 anos, a minha vida já era ruim. Praticamente, acho que quase desde quando eu nasci. De uma família pobre, muito pobre, minha mãe com 5 filhos. Meu pai era uma pessoa que quase não trabalhava. E aconteceu o fato comigo, fora outras coisas que aconteceu na minha família, então eu achei bem de falar ali, então eu me senti liberta quando eu falei sobre o que aconteceu comigo. E o decorrer do tempo, eu continuei com a psicóloga durante 3 anos, me tratando na psicóloga. Não aceitei tomar remédio antidepressivo, remédio para acalmar o nervo. Não. Continuei na psicóloga, continuei buscando em Deus. E eu acreditando que ia ser tudo diferente na minha vida, né? E ali, eu passando o decorrer da minha vida, no dia a dia, eu pude construir amor, eu pude construir alegria, eu pude passar para as pessoas aquilo que eu nunca tive. Que eu aprendi que aquilo que eu nunca tive, eu tinha que deixar aquilo brotar dentro de mim como uma semente. E, através dessa semente, eu passar pra outras pessoas. E eu passei pra outra pessoa, assim, o amor, a ponto da pessoa falar assim: “poxa, sentimos sua falta”, “poxa, eu queria tanto sua presença aqui”. Se você souber como isso é maravilhoso para mim, como isso me enche de riqueza, de alegria. A riqueza para mim é isso: é você saber que o outro sente sua falta. Não é bens materiais, não é carro, não é móveis, não é nada. Porque isso não fala, isso não expressa sentimento. E o sentimento maior para mim é do ser humano, um com o outro. E eu pude passar isso ali. Né? Eu não queria comover ninguém, ser emocionado, mas eu queria que cada um entrasse na minha vida naquele momento. Né? Tivesse aquela empatia de entrar no meu momento ali. E eu vi nos olhos de cada mulher, de cada menina, de cada professor que eles entraram na minha vida. E aquilo me emocionou muito. Eu fiquei assim, muito feliz, porque outrora, lá atrás, a psicóloga falava pra mim: “um dia você vai contar sua história. E isso vai ser tão libertador que você não vai chorar por aquilo que você... Pela aquela dor, mas você vai chorar de emoção, de alegria porque você vai estar ajudando outras pessoas a se libertar daquilo que fez mal ela lá atrás”. E isso foi maravilhoso. Foi uma coisa muito boa, sabe? E ali, eu fiquei com as pessoas sem medo, sem ter medo. Eu fiquei ali lidando com as meninas sem saber que eu posso, que eu não posso. Eu posso fazer todas as coisas, como elas também podem. Que eu hoje sou uma pessoa totalmente diferente do que eu fui lá atrás. Porque antes eu era uma pessoa amarga, uma pessoa triste, uma pessoa magoada, uma pessoa que tudo estava ruim, era a própria pessoa negativa. Que não expressava amor, não expressava carinho, não expressava sentimento bom para ninguém. E eu aprendi ser através da psicóloga, através das conversa e através daquele dia. A minha vida começou a mudar.

**Elena:** Sério? Foi tão importante assim pra você esse dia?

**Cris:** Foi.

**Elena:** Ai, que legal, Cris!

**Cris:** Tanto que hoje no nosso curso da Elo, que é da Petrobras, está sendo muito importante pra mim. E, ali, eu tô aprendendo muita coisa — a falar! Gente, a falar palavras, coisa tão simples, né? Pode ser pra vocês, mas pra mim é muito importante. Aprender a falar palavras, aprender a expressar aquilo que você pensa, aquilo que você sente. Porque o meu sonho é ser palestrante, só que eu preciso aprender a falar palavras.

**Elena:** Mas você sabe falar, Cris! Pra caramba.

**Cris:** Gente, eu tô me identificando, eu tô me achando. Porque, até então, eu era perdida. Até então... Primeiramente, antes de eu conhecer Deus na minha vida, eu estava no escuro, eu estava na escuridão. E hoje eu estou na luz. E essa luz me abre um leque tão grande que todos os leques, a ponta dos laque, eu vejo que eu posso todas as coisas porque Deus, ele me fortalece em tudo. E eu vejo que eu não sou melhor do que ninguém, ninguém é melhor do que eu. Entendeu? A ponto de eu conversar com pessoas que tem graduação, que tem cursos, que fala “cara, como você fala tão bem? Como você se expressa tão bem?” Mas o que que aconteceu para eu estar assim? Decorrer tudo aquilo que eu passei, toda aquela dor. Só que eu não fiz aquela dor ser algo negativo na minha vida. Eu fiz aquela dor se tornar coisa positiva. Aquilo que eu não tive, aquilo que eu não ganhei, eu vou passar a dar. Então, isso... Eu me tornei uma pessoa melhor. E hoje eu me sinto uma pessoa melhor. Né? A ponto das pessoas virem conversar comigo. “Ó, preciso conversar com você”. Gente, mas eu não sou psicóloga, eu não sou assistente social. Eu não posso resolver o seu problema. Mas você pode me passar aquilo que você já passou. Então eu me sinto muito maravilhada por as pessoas olhar para mim e vim de onde elas vêm. Vim pessoas de São Gonçalo, do Arsenal, na minha casa, pra conversar comigo. Gente, isso é maravilhoso e eu não tenho curso. Eu não sou da faculdade, sabe? Mas só aquele pouquinho de vida que eu passei... Eu estou podendo passar para outras pessoas aquilo que elas procuram num profissional. E isso é maravilhoso. Porque a simplicidade se torna você uma pessoa melhor até do que aquela que fez uma faculdade. Porque foi o que eu falei: muita das vezes, o profissional, ele só bota a aula dele teórica. Ele não deixa o emocional dele fruir. Como que você pode ser um bom profissional só tendo aula teórica, não? Porque você vai ser esquecido como os outros, mas quando você deixa um pouquinho da sua parte prática emocional entrar com os alunos, você nunca vai ser esquecido. Você pode morrer que você não vai ser esquecido. Porque os alunos sempre vai ter você presente. Entendeu? E isso é importante pro aluno levar isso para a vida. Né? Porque a gente leva isso para a vida, tipo um escritor. Você vê, ele passou pra gente palavras. Mas as palavras deles são muito mais do que teóricas. Não teria que ser assim com o professor da faculdade?

**Elena:** Aí, né? Deveria, mas não é.

**Cris:** Deveria, mas não é! E isso, a gente conseguiu isso com Adriana. Né? E se pudesse ter outros cursos desse, eu queria. Sinceramente. Queria de novo. E foi maravilhoso e está sendo maravilhoso para mim hoje.

**Elena:** De que forma você acha que o curso Mães à Obra se diferencia de outros cursos que você já frequentou?

**Cris:** Então, de curso que eu frequentei...

**Elena:** Pode ser até a escola também.

**Cris:** Eu frequentei um curso da escola. Teve uma grande diferença, por quê? Porque tem curso, tanto de escola como de faculdade, que o aluno, às vezes, ele até quer expressar aquilo que ele sente, que ele pensa, que ele acha, mas o professor, ele não dá abertura para isso. Ele acaba te isolando, ele acaba te deixando você numa parede que você só pode ir até aqui. Então ele acaba não se expressando aquilo que ele quer se expressar. Às vezes, aquele aluno tem tanta coisa para você aprender com ele também. E ele acaba ficando frustrado. E aí ele fica triste. Ele sente, não sente mais a vontade de fazer o curso, de estar ali. Porque ele sente a aula ruim. “Ah não gostei dessa aula”. “Mas por quê?” Porque o professor, ele só deixa você ir a certo ponto. Como essa roda de conversa que nós tivemos, isso aí é para quebrar todo o gelo de tudo que você vai começar na sua vida, né? Como se fosse uma dinâmica. Quebra o gelo, você passa a se conhecer ali, um com o outro. Isso é bom. Porque você começa a conhecer o outro, né? E isso foi muito bom pra mim. E não tem como você não ter isso com um ser humano. Porque senão você acaba sendo professor e aluno, você acaba sendo uma coisa robótica, não expressa nada. Como você está fazendo um curso para você trabalhar, mas você vai trabalhar com o ser humano? Você vai trabalhar com o ser humano, você não vai trabalhar com um robô. Né? Então você tem que expressar, assim, um pouco de emoção, assim, um pouco de humildade. Né? E ser humano com o outro. Então, quando isso não acontece para mim, isso não é bom.

**Elena:** Mas então você diria que o curso Mães à Obra se diferencia justamente porque ele foi um espaço em que você pôde se expressar como aluna?

**Cris:** Sim, eu me expressei como aluna, como pessoa, como ser humano e como mulher. Entendeu?

**Elena:** Como você compararia a metodologia de ensino do curso com a metodologia de ensino em escolas regulares? Então, a forma como o curso era dado, no Mães à Obra, como você compararia essa forma com a de escolas, por exemplo?

**Cris:** Então, a de escola é muito aula teórica, né? É porque a gente falava muito com a Adriana que a gente não queria ter aula teórica direto. A gente queria ter aula prática porque a prática, a gente ia se expressar como a gente é, qual são as nossas dificuldades, o que que a gente nunca fez, que a gente vai poder fazer, o que a gente vai poder aprender com ela, com outros alunos... Então, a aula teórica nos deixava mais a gente no nosso cantinho, no nosso mundinho. Agora já aula prática? Não. A aula prática, a gente se enturmava, a gente se unia mais, a gente se identificava mais, porque um se expressava aquilo que achava que pensava e era muito melhor. Quando é aula prática é melhor, né? Não que a gente não tem que ter aula teórica, porque a gente tem que escrever, a gente tem que ver número, medir as coisas e tal. Tem que ter uma hora teórica também. Mas a aula prática, ela é muito mais importante do que a teórica, né? Você quer ser médica, pô, vai ter uma aula teórica, depois você vai ter uma aula prática. É muito bom. O que você começa a ter o humano perto de você, né? Não é aquela coisa teórica, só. Você começa a sentir que você está trabalhando naquela área que você está, você vai saber se você gosta ou não, né? E isso, há uma diferença entre a aula dentro de uma escola, dentro uma faculdade e uma aula teórica. É diferente. Eu acho que é muito melhor.

**Elena:** O curso ser voltado para mulheres e mães fez diferença para você? Como isso afetou o curso e como fez você se sentir durante as aulas?

**Cris:** Então, como mãe, foi muito bom. Porque às vezes a mãe é solteira. A mãe não tem marido, a mãe não tem condições de pagar um pedreiro para trabalhar. Hoje, se eu comprar um material para pintar minha casa, eu sei o que eu tenho que fazer porque eu aprendi na aula Mães à Obra. E eu não preciso pagar um pedreiro, eu não preciso pagar um pintor porque tem coisas que eu sei fazer. Então isso reduz na nossa área financeira, como também isso reduz naquilo que a gente tem vontade de fazer. Porque, muita das vezes, a gente fala que quer fazer uma coisa e ele diz “ah, não dá pra fazer”. E a gente, como mãe, como mulher e dona de casa, a gente não, a gente vai fazer aquilo que dá sim. Mesmo que saia errada, mas a gente faz, entendeu? Então isso foi muito bom como mãe. Né? Para fazer essa aula Mães à Obra e como no curso também, porque uma começou a passar para outra, que nós também podemos todas as coisas, que nós podemos aprender e fazer dentro da nossa casa sem precisar chamar alguém, sem precisar pagar. Porque, muitas das vezes, a gente não tem condições de pagar. Então a gente mesmo vai botar a mão na massa e vai fazer. Eu achei isso muito legal.

**Elena:** Ah, inclusive, eu acho que é uma boa questão de perguntar também. Eu acabei não perguntando. Mas já que a sua filhota está aqui conosco... Acho que eu não fiz uma pergunta específica para isso, né? Mas eu queria abordar essa questão de poder levar a sua filha e ter esse espaço. Como isso foi para vocês? Isso, enfim, eu imagino que você tenha sido bom, mas eu queria que você se desenvolvesse um pouco sobre isso.

**Cris:** Então, levar minha filha, que eu levava ela pro curso todas as vezes que tinha aula. Isso pra mim foi maravilhoso, por quê? Ela estava ali comigo, ela estava presenteando aquilo que a gente estava aprendendo. Lógico que ela não estava fazendo, mas ela estava presente. É, presente... É... Presente, é... Vendo, né?

**Elena:** Tava presente.

**Cris:** Tava presente ali, vendo tudo que a gente tava fazendo. E, tipo assim, ela tava vendo a mãe dela ali aprendendo uma coisa que não é de mulher fazer, é de um homem. Né? E ela ficava encantada porque ela falou: “poxa, mãe, que bom, hoje é dia do curso”. Ela ficava feliz porque a gente ia pro curso, né? E eu comecei a olhar para ela e ver que ela também estava gostando daquela situação. Porque não era só uma aula teórica, prática, mas é uma aula entre humanos, né? A gente estava sentindo um e o outro. Então ela gostava muito, como até hoje ela vai comigo nos curso, ela participa, ela consegue se expressar, aquilo que ela pensa, que ela acha. E ela se vê dentro do curso mesmo. Entendeu? Como a... Como é que a gente fala? Aquela pequenininha.

**Elena:** Mirim.

**Cris:** Mirim, né? Mães à Obra mirim, né? A Isabela. Ela, o tempo todo ela estava ali e nunca atrapalhava ninguém, sempre estava no cantinho dela vendo tudo. E isso eu adorei. E tinha também uma arezinha, que era só para as criança que eles colocaram, né? Isso foi muito bom.

**Elena:** Isabela, você quer dar o seu depoimento? Não? Não quer?

**Cris:** Fala, filha, o que você achava do Mães à Obra.

**Elena:** Fala pra gente o que que você achava das aulas? Como você se sentia?

**Isabela:** Boa.

**Elena:** Boa, é? Você gostava?

**Isabela:** Sim.

**Elena:** Por que você gostava?

**Isabela:** Tem coisa pra brincar. Tinha coisa para se divertir. E também desenhar.

**Elena:** Tinha outras crianças também, não tinha?

**Isabela:** É. Às vezes iam pouco, às vezes ia muito, às vezes não ia, às vezes eu ia.

**Elena:** E você gostava quando tinha outras crianças também?

**Isabela:** Uhum.

**Elena:** Fala o seu nome aí para ficar gravado.

**Isabela:** Isabela.

**Elena:** Isabela. Quantos anos você tem, Isabela?

**Isabela:** Oito.

**Elena:** E você mora onde?

**Isabela:** Charitas.

**Elena:** Charitas. Muito bem. E qual é a sua cor?

**Isabela:** Marrom.

**Cris:** Sua cor é preta, filha.

**Elena:** E você tá em que ano da escola?

**Isabela:** Terceiro.

**Elena:** E sua profissão é ser estudante, né?

**Isabela:** Sim.

**Elena:** Muito bom. Muito obrigada pelo seu depoimento, Isabela. Adorei. Muito bom. Vai estar lá no registro também.

Algumas vezes ouvi durante as aulas e fora delas que o curso era um momento de vocês. Você poderia explicar um pouco o motivo disso, como curso te atravessou nesse sentido? Tipo assim, ah, era um momento das alunas, assim... Eu não lembro quem falou isso, mas eu ouvi assim: “ah, é que esse é um momento meu e nosso”. Tipo assim, como se em outros momentos, não fosse o momento da pessoa, sabe? Que ela tinha que se dedicar a outras coisas e tal. Mas naquele momento era um momento dela.

**Cris:** Sim, teve várias falas dessas, sim. É... A gente se divertia nesse curso, por quê? A gente falava que era o nosso momento porque era aquilo que a gente queria aprender e sair dali sabendo de muitas coisas, né? Então a gente dizia assim: “gente, esse momento é o nosso momento, é a nossa hora da gente aprender as coisas, de poder saber que nós podemos fazer o que a gente quiser”, né? E se expressar, né, aquilo que a gente sabe, aquilo que a gente não sabe e compartilhar entre a gente. É tudo aquilo que a gente desejaria por tanto tempo e a gente não tinha oportunidade. E hoje a gente tem a oportunidade de se expressar aquilo que a gente gostaria. E a gente está aqui para isso e era muito bom.

**Elena:** Outra coisa que eu lembrei também é a questão dos lanchinhos.

**Cris:** E os lanchinhos foi uma ideia minha, né? Porque assim, gente, o curso era de uma da tarde às cinco. Imagina você ficar de uma da tarde às cinco sem comer nada, né? Então a gente chegava lá uma da tarde, no mais tardar, uma e meia e ficava até quatro, cinco horas, né? Então eu falei “gente, cada um vamos começar a trazer um bolo, um suco, né? Para chegar no final do curso, a gente lanchar”. Olha, eu digo pra vocês, foi maravilhoso. A gente não só trazia, como a gente gostava muito de comer, compartilhar. Teve uma vez que eu falei assim: “gente, vou trazer um caldo, um caldo de aipim com calabresa”. Gente, todo mundo gostou desse caldo de aipim com calabresa. E até hoje eu falo até que vou levar pro curso lá do Elo lá da Petrobrás, que a gente faz esse curso também. E é muito bom, sabe, compartilhar o amor. E o amor também é através da comida. É assim que muitas das vezes eu me expesso com as pessoas. Sei que a pessoa gosta daquilo, aí, como eu não consigo me expressar com um abraço, com um beijo, eu vou lá, dou aquilo que eu sei que ela gosta, entendeu? É a forma de expressar amor.

**Elena:** Você acha que esses momentos do lanchinho fizeram vocês se aproximarem mais?

**Cris:** Sim, sim! Porque era um momento que a gente tava ali sentada, uma com a outra, se expressando, falando sobre tudo, mas principalmente sobre o lanche, né, que todo mundo gosta de comer. E cada um experimentando o que a outra fez. Isso é legal, né? E fala ali: “ó, aí gostei daquilo” e “ih, ó, traz de novo, porque eu gostei” e tal. E era muito bom. Não era só curso teórico prático, mas a gente se tornou uma família. Né? Uma família Mães à Obra. E a gente cobra isso da Adriana até hoje, pra ela voltar de novo.

**Elena:** Ela se tornou mãe de vocês!

**Cris:** E se tornou mãe da gente. E aonde ela for, ela fala “ó, tô dando um curso disso, tô fazendo isso”, eu tô lá.

**Elena:** Ai, que bom. Você acredita que o espaço construído pelo curso Mães à Obra era um espaço construído por todas as envolvidas, tanto professoras quanto alunos?

**Cris:** Olha, eu posso dizer que não todas. Mas de dez, oito, né? Foi um espaço construído mesmo pelas aluna, porque, como eu falei lá na entrevista, lá com elas, assim, na presença de todas (eu sei que eu era a que mais falava, né? Normal. Isso é normal para mim), e eu falava: “gente, não tem como ter curso sem ter alunas. O professor pode estar ali, mas se não tiver aluno, não vai ter curso. Então é importante que a gente venha, é importante que a gente compareça, por quê? O que que adianta ela querer dar o curso se a gente não vem? Então, para esse curso acontecer, a gente não pode faltar. A gente tem que vim”. Até porque o curso era

uma vez na semana, né? Às vezes a gente chegava doida pra ter aquele curso. E, muita das vezes, eu disse lá que eu gostava que faltava o curso porque tinha a semana inteira para faltar o curso. E por que que faltava exatamente naquele dia? Sendo que, naquele dia, eu era umas que eu deixava de trabalhar, de ganhar o meu pão de cada dia pra estar ali. Então aquilo era importante para mim. Eu botava como prioridade na minha vida. Então quando faltava, quando era no outro curso, eu reclamava, eu falava. Mesmo que não seja pago. Porque aquilo tava sendo importante para mim. Então, muitas das vezes, eu bati nessa tecla com elas porque eu achava que aquilo ali não era só uma falta de respeito, mas sim com uma falta de que não está dando muita importância para aquele dia, porque elas tinha que mostrar importância para as alunas não poder faltar. Então, como eu via que elas faltava no dia do curso, eu estava vendo que não estava dando importância, então muitas das vezes eu grifava e falava “quando vocês falta, eu perco o dia de estar aqui e eu perco dia de dinheiro. Então eu quero que vocês pensa que se eu tô aqui é porque eu acho que esse curso é importante. Então achar o curso importante é achar vocês importante. Então olha a prioridade que eu estou dando, estou dando para vocês. Então no momento que vocês deixa de vim, é um momento que eu não trabalho, que eu não ganho. Então a prioridade para mim está sendo o quê? O curso. E isso me faz eu ficar triste, me faz eu ficar sem querer vim mais, não dá mais importância”. E eu não dando mais importância, parece que a minha fala ali tinha muito não só autoridade, como importância para as outras. Porque eu falava: “eu não vou vir mais por causa disso, disso, disso”. Outra falava: “eu também não vou vim, eu também não vou vim”. Eu falei: “não, gente, eu sou eu, vocês é vocês”. Porque cada um vai pagar pelos seus atos, né? Mas aí eu peguei e falei assim: “não, eu vou vim sim, porque elas vão vim e tal, faltou por algum motivo, né?”. Mas eu acho que era ruim quando faltava.

**Elena:** Mas por que que você acha que você tinha uma certa autoridade?

**Cris:** Porque eu não era só expressiva por aquilo que eu falava, mas como eu era autoritária como eu sempre fui autoritária, né? Mas o que eu falava eu assinava embaixo. Porque eu era transparente. Eu não sou aquela pessoa de ficar cochichando no teu ouvido. Eu sou aquela pessoa que expõe aquilo que eu acho, que eu penso, independente de você vai achar errado ou de você não gostar. Não estou nem aí. Eu tenho que expressar e botar para fora. Minha psicóloga falou que eu tenho que botar para fora, mas eu tenho que aprender ainda o que que eu vou botar pra fora, né, porque nem tudo eu posso botar para fora. Então eu achei ali um lugar muito bom e legal para isso. Você ser sincera. Você aprender a ter sinceridade, aprender a ter caráter e eu achei que ali era um lugar para isso, para você aprender porque caráter e sinceridade se aprende com a vida. A gente não se aprende de uma hora pra outra. Entendeu? Então aquilo ali pra mim foi muito importante. Por isso que eu falo para você que tudo começou dali, da Mães à Obra, aonde eu pude me expressar essa Cristina que eu sou hoje.

**Elena:** Mas aí você acha que o fato de você, justamente... Porque essas características, né, de se expressar mais e tal e falar mesmo quando você queria falar e tudo mais é o que fez com que as outras meninas vissem você como uma certa líder?

**Cris:** Líder. Sim, elas acabaram me vendo como uma líder porque ela falou: “você que vai falar porque você que é a líder da gente”. Eu falei: “gente, eu não sou líder de ninguém, não”. Entendeu? “Não, mas é porque você fala bem, você se expressa bem”. Eu falei: “mas eu não sabia falar bem”. Eu não me expressava bem. Pelo contrário, eu era muito tímida. Ia fazer um

trabalho de apresentar aquele livro na escola, eu ficava atrás de todo mundo. Eu falava atrás de todo mundo. Eu não mostrava nem meu rosto, nem aquilo que eu estava que eu tinha lido. E hoje, não. Hoje eu aprendi a me expressar, aprendi a mostrar quando eu estou mal, quando eu tô mal, quando eu tô bem, quando eu tô bem. E isso não me importa o que as pessoas vão achar. Eu não me incomoda da maneira como você vai olhar para mim se você não gosta de mim. Isso não me incomoda, pelo contrário, isso me faz eu ser mais agradável com você. Porque eu tenho que mudar aquele seu jeito de me ver, entendeu? Acho que isso daí é uma coisa que eu tenho que mudar. Poxa, eu não sou dessa forma como você me vê. Eu sou uma pessoa legal, explosiva, né? Tenho meu lado mau também, como todo mundo tem, mas eu sei expressar amor, bondade, caridade. Eu sei fazer isso, eu posso fazer isso. Então eu passei a ter essa responsabilidade comigo, de não criar um desconforto com a pessoa. E, tipo, se eu errei com a pessoa, se eu falei alguma palavra que eu sei que eu magoei a pessoa, eu vou até a pessoa falar assim: “poxa, eu acho que eu peguei pesado com você. Falei uma palavra assim, assim com você, você me desculpa, me perdoa? Entendeu? A gente tem que ter essa sensibilidade com o outro. Então eu tive isso ali na Mães à Obra. A Mães à Obra me ensinou muita coisa. Entendeu? E hoje eu estou passando isso lá pro curso.

**Elena:** Mas você aprendeu isso...

**Cris:** Na Mães à Obra, na Mães à Obra, entendeu? Isso, hoje, eu passei pro curso. E, as meninas, quando o dia que eu não vou, elas sentem falta. Elas falam: “pô, você não vai, a gente esperava você lá. Quando você não tá lá, as coisa fica muito quieta, muito, muito assim”. Eu falo: “gente, mas...” Como eu faltei, né? Eu faltei o... Porque eu não gosto de despedida. Então eu faltei à despedida de Natal, por causa disso. Porque eu sou muito emotiva. Eu me mostro uma pessoa assim, muito “parede”, assim, eu tenho um muro na minha frente, mas eu me mostro isso. Mas no fundo, no fundo, eu não sou isso. É a forma que eu tenho de me defender. Pra mim não me machucar. E eu sou um pouco agressiva ao falar porque, aos poucos, eu estou aprendendo. Eu sei que vou chegar lá. Eu sei.

**Elena:** Mas você acha que você já mudou muito?

**Cris:** Muito, muito, muito, muito, muito. Eu era uma pessoa totalmente assim: eu olhava, poderia haver uma pessoa ruim ali e olhar para ele com cara de mau. Não, hoje, não. Eu olho pra ele com uma cara diz que ele está assim agora, mas ele deve estar passando por um momento dele ruim. Mas ele pode mudar! Mas eu posso chegar ali e falar para você: “caraca, você sabia que Jesus te ama e eu também?” e mudar o dia dele, você tá entendendo? E eu acho isso maravilhoso, como você pode passar o bem com a pessoa só com um abraço, com uma palavra. E eu sei da minha existência hoje, eu sei por que que eu nasci, para que que eu nasci e por que que Deus me quer minha existência aqui: pra mim trazer o bem para alguém.

**Elena:** Você tem um propósito hoje, né?

**Cris:** Tenho um propósito. Hoje eu tenho um propósito, coisa que eu não tinha porque eu ficava perguntando pra Deus: “Deus, por que que eu nasci, se eu sofro tanto? Por que que eu estou aqui nesse mundo se eu sofro tanto e parece que esse sofrimento nunca acaba?” E hoje eu tenho uma maturidade tão grande, tão boa, que, hoje, eu olho pra mim e falo: “cara, foi necessário ter passado cada dor, cada lágrima, cada momento ruim da minha vida para hoje eu ser essa pessoa

que eu sou”. Hoje eu posso abraçar aquela que foi estrupada. Hoje eu posso abraçar aquela que foi molestada. Hoje eu posso abraçar aquela que perdeu o irmão, um pai. E sei o que falar para essas pessoas. Eu sei me expressar com essas pessoas. Antes, eu tinha essa dificuldade. Né? E hoje eu aprendi. Até mesmo ter uma despedida com amor, porque antes eu não gostava de despedida, porque eu achava que eu nunca mais ia ver aquela pessoa. Então eu me privava daquela pessoa para mim não ter vínculo de amor, de carinho, para depois eu não ver e eu ficar triste e eu ficar triste pro resto da minha vida. Só que, hoje, com a minha maturidade que eu tenho, eu aprendi a ser resolvida nisso aí também. Então, independente de quem seja, independente do patamar, independente das qualidades da pessoa, eu sei lidar com cada um, não com diferença, mas sendo a mesma com todos. E isso pra mim é maravilhoso porque não importa a minha vida social, não importa o benefício que eu posso dar, mas aquilo que eu posso dar, muitos não podem. Muitos não têm condições de dar, que é o amor, que é o carinho, que é o ouvir. Às vezes a pessoa só quer alguém para ouvir.

**Elena:** Isso me faz pensar numa questão. Você acha que no Mães à Obra vocês eram ouvidas?

**Cris:** Sim. A gente era muito ouvida ali. Foi por isso que eu me apaixonei. Por Mães à Obra e estou apaixonada pelo curso, te convido, até.

**Elena:** Ai, eu fiquei até curiosa!

**Cris:** Vai, que você vai gostar. E eu vou te dizer, você vai gostar e você vai querer de novo, porque ali tem pessoas de faculdade participando desse curso e é muito bom. E com esse curso da Mães à Obra, me fez eu ver, me fez eu ter uma autoestima muito além daquilo que eu imaginava. Porque quando eu cheguei ali eu não tinha autoestima pra me arrumar. Eu não tinha autoestima pra ir num casamento. Hoje eu tenho. De saber que eu posso sentar no restaurante caríssimo, estar ali sentada, comendo, jantando, tomando cafezinho da tarde e sabendo que eu posso, sem eu ter aquela coisa de ter medo das pessoas estar me olhando e saber “pô, e sou pobre”. Não, não sou pobre. Eu sou rica, rica de sabedoria de Deus, rica de amor, rica de compreensão, rica de saber compartilhar com outro que eu não sou burra. Eu sou inteligente e se alguém falar que eu sou burra eu brigo com essa pessoa, entendeu? Porque... Teve um episódio desse no curso e eu fiquei muito braba com a minha amiga. Eu falei, eu não sou burra. Pelo contrário, eu sou...

**Elena:** Isso foi no Mães à Obra?

**Cris:** Não, nesse curso agora. Eu sou desinformada. Eu sou uma pessoa que não estou a fundo naquilo que eu devia falar. Então não sou burra. Ninguém é burro. É, desinformada é a palavra certa, porque ninguém é burro. Entendeu? Então isso não foi só Mães à Obra que me fez eu ter esse pensamento, essa maneira de pensar, como no curso também. Não existe gente burra. Não existe gente que não consegue. Existe pessoa despreparada. Não existe gente feia. Existe pessoa desarrumada, você está entendendo? Cada um com a sua beleza.

**Elena:** Isso é uma coisa muito, muito nova para mim. O fato de você descobrir que você pode fazer aquilo fez você entender que você é uma pessoa que é capaz de fazer qualquer coisa?

**Cris:** Qualquer coisa. É só me ensinar.

**Elena:** Então você não é burra.

**Cris:** Claro que não, como ninguém é. Ninguém é. Porque hoje eu tenho um pensamento que eu queria ter nos meus dezoito anos. Porque meus dezoito anos eu já era mãe de duas crianças, eu já trabalhava, eu já estudava, então eu tinha uma responsabilidade que eu não queria ter naquele momento, que era uma responsabilidade de mãe, de dona de casa, de doméstica, de aluna e de esposa. Eu tinha tudo isso ao mesmo tempo. Mas não tinha essa maturidade que eu tenho hoje. E se eu tenho essa maturidade com dezoito anos, imagina o que eu ia ser? Se eu tivesse oportunidade quando eu tinha dezoito anos? Porque eu não tive oportunidade. Então, hoje, eu olho pra mim e falo: “caraca, eu posso fazer 60 anos e eu vou ter que ser mentalidade, então eu posso fazer faculdade”.

**Elena:** Sim, pode, com certeza. Deve!

**Cris:** Eu posso todas as coisas e isso para mim é muito rico. Eu posso ensinar pessoas. Eu posso ensinar aquelas mulheres que estão ali com autoestima baixa de saber lá atrás, outrora, que disseram para ela que ela não pode nada, que ela é burra, que ela não é inteligente, que ela é isso, que ela é aquilo. Eu posso dizer para ela que ela é totalmente o contrário disso tudo. Porque eu passei por isso. E, hoje, eu tenho esse espelho para mim, de mim, para passar pra outras pessoas.

**Elena:** Nossa, isso é uma pergunta que eu deveria ter feito, né? Não fiz. Quantos filhos você tem?

**Cris:** Eu tenho três filhos. Uma é branca, como você, né? Esse cabelo bom, né? Ela tem 32 anos. É minha primeira filha, daquilo acontecido que aconteceu aos 13 anos de idade? Né? E gosto, hoje eu gosto da minha filha. Eu aprendi a amar minha filha aos 4 anos de idade porque, até então, antes dos 4 anos, não amava. Eu gostava, mas não amava. Eu aprendi a amar ela com 4 anos de idade. Pela situação que eu passei. E tenho um outro filho também, que chama Felipe, hoje ele tem 29 anos. Era meu caçula, mas depois veio a Isabela. Né? Meu filho de 29 anos, ele é padeiro, tem a padaria dele, tem a vida dele, tem a filhinha dele, que é minha neta. E hoje eu tenho 4 netos, né? Maravilhosos. Tem a minha filha Isabela, de 8 anos, que é o meu diamante, que é o presente que Jesus me deu para toda a minha vida. Não existe presente melhor e maior do que ela na minha vida. Nenhum presente é importante mais do que ela na minha vida. E eu resumo: esse presente foi o melhor presente que eu já tive em toda a minha vida.

**Elena:** Que lindo! Tá com vergonha, Isabela?

**Cris:** Chora não.

**Elena:** Estamos caminhando para o fim! Bom, eu vou fazer uma pergunta, mas eu acho até que você já respondeu essa aqui. Você sentia que havia espaço para expor suas dores durante as aulas?

**Cris:** Sim. Teve espaço, não só para mim, mas para todas ali, né? Teve até uma que eu me comovi porque ela falou que ela não tinha filhos. E ela queria ter filhos. Né? E nós falávamos para ela que ela ia ser mãe. Que um dia ela ia ser mãe. E hoje ela é mãe de um menino? Eu fiquei muito feliz quando soube que ela estava grávida. Né? E eu quero pedir até desculpa a ela,

perdão que eu não fui no chá de bebê. Né? Eu não sei nem se ela vai me convidar pro aniversário de um ano. Mas eu peço perdão e desculpa a ela, que eu torço para ela em todos os momentos da vida dela, com o filhinho dela, com a vida dela. Que ela seja feliz e muito feliz porque ela me trouxe muito amor, muito carinho. O jeito dela falar, o jeito dela tratar a gente, que eu gostei muito dela. E ali a gente tinha, assim, um momento nosso. Esse momento era um momento nosso, da nossa intimidade, nosso sentimental, né? Passar uma pra outra, né? Isso foi muito bom, o curso.

**Elena:** Aí era só o resto da pergunta, né? Por exemplo, você acha que o curso era aberto a acolher algum desconforto seu? Se sim, de que forma isso era feito? Mas acho que você até já falou um pouco sobre isso. Você quer falar mais?

**Cris:** Não, eu já até falei que o curso proporcionou pra gente não expressar essa aula teórica como prática, mas como o nosso sentimento também. Foi muito bom.

**Elena:** O que você mais gostou durante o curso e o que você menos gostou?

**Cris:** O que eu mais gostei durante o curso foi essa proximidade entre mulheres, que chegaram ali sem expectativa de vida, sem expectativa de olhar pra frente, de que elas podia fazer as coisas e poder ter as coisas, né? E poder virar a página da vida delas, de que elas poderia fazer aquilo que ela queria. Que lugar de mulher não é no fogão. Lugar de mulher não é no tanque — não que não seja. Mas que não só é. É em qualquer lugar que ela queria estar. Então, nós tivemos uma expectativa de vida ao olhar o curso Mães à Obra com essa proporção que nos trouxe a alegria e o bem-estar de saber que nós podemos todas as coisas.

**Elena:** Ai, que bonito, Cris, amei!

**Cris:** É, e eu vou te falar. É difícil ter essa mentalidade para falar tudo isso. Porque eu tô falando aquilo que eu estou expressando porque eu estou lá no curso. Você tá me perguntando, eu estou lá.

**Elena:** Olha só que momento bom pra te perguntar isso.

**Cris:** Sim, sim. Você não teve pessoa melhor pra entrevistar porque eu me expressava, eu me jogava no curso. Eu aprendi a ter um dia de cada vez e eu aprendi a valorizar cada dia. Em proporção diferente. Mas é maravilhoso a gente viver esse cada dia. E a gente dá o melhor de si em cada dia e com cada pessoa, em cada lugar que a gente está. E, através disso, eu aprendi com isso que eu posso ser muito melhor do que eu era. Né, porque antes, outrora, eu era uma pessoa totalmente diferente dessa Cristina que eu sou hoje. E aí eu tirei muita coisa boa nesse curso, né? Muita coisa maravilhosa, que eu vou levar para o resto da minha vida. Eu acho que eu vou estar com cem anos, se Deus conceder essa idade, e falar para as pessoas que aquele curso foi a melhor coisa que aconteceu na minha vida, entendeu?

**Elena:** Mas e o que foi a coisa que você menos gostou?

**Cris:** E o que eu gostei do curso foi quando não tinha aula. Ai, quando eu não tinha aula, eu odiava, né? Porque às vezes a gente tava com coisas novas para passar uma pra outra. A gente ficava muito, assim, vamos dizer, triste, né, porque a gente estava ali, a gente esperava a semana toda para chegar ali, que era só na segunda-feira, e a gente fazia aquele curso, chegava na hora,

não tinha aquele curso: Ai, meu Deus, cadê o curso? E a gente ficava muito triste com isso, né? E também quando tinha momento das aula que a gente expressava o nosso lado ruim, né? Quando tinha aquela empatia, não tinha aquela empatia uma com a outra, que a gente às vezes tinha umas pequenas discussões. Não que isso não iria acontecer. Isso acontece em tudo o que você vai fazer, porque você está lidando com o ser humano, não é com bicho, não é com animais, né? Porque o animal é irracional, ele não pensa, ele não fala, então a gente está lidando com pessoas, seres humanos, então vai ter atrito, vai ter algumas discussãozinha, não que a gente não pudesse se resolver ali na hora, porque a gente se resolvia, sim. Mas a parte ruim era essa parte e a parte que não tinha curso.

**Elena:** Muito bom. É aquele tipo de resposta de quem é muito fã, né?

**Cris:** Como assim?

**Elena:** Tipo assim: “ai, a pior parte é quando não tinha o curso”. Não era nem alguma coisa do curso em si, né? Ah, eu pensei em uma outra pergunta aqui que eu também achei interessante...

**Cris:** E tinha também parte do curso que também não gostava. Tinha uma professora... Caraca, que professora! Não era só a Adriana, tinha uma professora lá... Eu não sei, eu esqueci mais ou menos que ela era professora de... Como é que fala, aquela professora que vai arrumar as coisas, que vai botar as coisas no lugar?

**Elena:** Ah, é de decoração, né?

**Cris:** Isso! Eu esqueci nome da professora. Essa professora era maravilhosa, gente! Eu não queria perder uma aula dela.

**Elena:** Você se lembra o nome dela? Não, né?

**Cris:** Não me lembro o nome dela.

**Elena:** Ela era de uma empresa, não era?

**Cris:** Isso! Tinha uma empresa que trabalhava com isso, né? E ela dedicava também a dar essas aulas.

**Elena:** Mas ela não dava todas as...

**Cris:** Ela dava depois das quatro, né? Abria de uma hora para ela dar aula pra gente e a gente ficava lá cinco, cinco e dez. Eu gostava dessa aula também, adorava essa aula. E as pessoas que ficavam é porque gostava mesmo dessa aula com ela. E ela é uma pessoa muito legal, muito boa. Ela passava muita coisa boa pra gente, sabe? A áurea dela era muito boa.

**Elena:** Você mencionou isso, mas você não falou muito... Se você chegou a fazer alguma intervenção na sua casa, assim, com as coisas que você aprendeu no curso?

**Cris:** Então, na minha casa...

**Elena:** Não precisa ser na sua casa, pode ser em outro lugar também.

**Cris:** Não, mas eu fiz, na minha casa eu fiz. Na minha casa, o que eu aprendi do curso, eu lixei a parede, eu passei massa corrida na parede, eu pintei. Caramba, quando eu vi aquilo ali que eu fiz, que aprendi no curso, eu fiquei encantada. Porque eu falei “meu Deus, eu posso melhorar!”. Aí eu olhava assim: “ah, melhorei”. Aí quando a Adriana levou a gente pra uma casa de aluna, que ela estava com ela morando de aluguel, ela falou assim: “eu quero pintar essa parede”. E quando a gente começamos a fazer aquela parede — tinha, assim, mais de dez cabeça, né, pra fazer uma parede que só dava pra mais ou menos três fazer, mas eu queria fazer tudo. Olha, quando eu comecei a fazer e eu começava a ver uns pequenos pontos, defeito, aí eu falava só assim, eu falava pra aluna assim: “olha só, passa um pouquinho ali porque tem um negocinho ali”. Não é que eu queria ensinar, eu queria mostrar pra ela onde tava tendo alguns pontos que estava negativo. E aí a Adriana falava assim: “Cristina, você já fez isso”. Eu falei: “não, primeira vez que eu fiz foi aqui, foi você me ensinando e tal”. E eu gostei porque, gente, a gente é capaz. Nós somos capazes de fazer qualquer coisa. E eu acredito que a mulher, ela tem mais um zelo, tem mais um capricho por aquilo que ela faz. É porque a mulher não tem tanta oportunidade porque os homem não olha pra mulher como uma mulher arquiteta, como uma mulher motorista, né, o homem não olha pra mulher dessa forma. Mas tinha que olhar porque a mulher tem mais, assim, cuidado. Tem mais uma percepção de olhar as coisas melhor. Eu não tô dizendo todas, mas algumas, a maioria delas tem essa percepção de olhar as coisas com mais dedicação, né? Como eu olhava, assim — não era a minha casa, mas é como se eu quisesse ver a minha casa daquele jeito, né? Então eu gostei muito que a gente fizemos aquela parede e ficou linda. Aquela parede linda, né, que foi cinza. Aí depois ela botou um outro lado assim, meio diferente. Eu gostei muito.

**Elena:** Ah, que legal. Bom, essa é a última pergunta, que eu também acho que você já me falou, né, mas... Qual é o legado que o curso deixa para você? O que você que você leva com você sobre a experiência?

**Cris:** Então, o legado que o curso deixa para mim... O principal é o respeito e o amor. Se a gente tem respeito um pelo outro e pelas diferenças do outro, e a gente passa a ter amor pelo outro, a gente tem tudo. Então esse é legado que eu levo do curso Mães à Obra. E a experiência é saber que nós podemos todas as coisas. E saber que a gente pode conviver com o outro mesmo sabendo que o outro tem as diferença: de empatia, diferenças de tipo você não gosta de mim porque eu sou falante, eu tenho esse meu jeito. Mas você me respeita. Você não precisa me amar, você precisa me abraçar, mas você procura me respeitar. Então isso é a maior coisa que a gente tem que levar para nós. Porque, eu falo para você, se não tivesse respeito, não tivesse amor, esse curso não aconteceria. Como teve tudo isso — o principal era o amor e o respeito —, o curso aconteceu. E por isso, eu levo pra toda a minha vida tudo aquilo que eu aprendi. Se nós podemos aquilo ali que foi tão pequeno, aquele pequeno grupo, imagina num grupo maior, de 50 mulheres? O que que nós podemos? Pô, nós podemos fazer uma casa! Nós podemos construir uma casa juntas porque o amor, o respeito uma com as outras consegue tudo. E eu digo pra você, o mundo não está melhor por falta de amor e de respeito com o próximo. Porque se tivesse isso, o mundo ia muito melhor.

**Elena:** Cris, muito obrigada por essa entrevista!

**Cris:** Você gostou?

**Elena:** Sim! Você falou tanta coisa bonita!

(Fim da transcrição)

**APÊNDICE I – ENTREVISTA ALESSANDRA**

Entrevista concedida no dia 29 de março de 2024, no bairro de Charitas, Niterói - Rio de Janeiro.

(Início da transcrição)

**Elena:** Aí, as primeiras perguntas são só para te identificar, né? Então, você me fala seu nome completo.

**Alessandra:** Alessandra Alves da Silva.

**Elena:** A sua idade.

**Alessandra:** 47.

**Elena:** Sério?

**Alessandra:** Sério.

**Elena:** Menina, você parece muito mais nova. Você e a Cris também, nossa. Cor?

**Alessandra:** Negra. Preta, né?

**Elena:** Seu endereço, pode ser só o bairro.

**Alessandra:** Charitas.

**Elena:** Profissão?

**Alessandra:** Bom, profissão... Agora eu sou do lar, mas eu sou técnica de enfermagem.

**Elena:** Escolaridade.

**Alessandra:** Ensino médio completo, né, que fala?

**Elena:** Ah, mas você é técnica, né?

**Alessandra:** É.

**Elena:** Então você seria nível técnico?

**Alessandra:** É, nível técnico, é. Ensino fundamental completo, ó. Médio é o até o nono ano, né?

**Elena:** Não, o médio é até o terceiro ano.

**Alessandra:** Ah, sim, ensino médio.

**Elena:** Quantos filhos você tem?

**Alessandra:** Três.

**Elena:** E aí quais as idades?

**Alessandra:** Um, o mais velho, tem 26, o do meio tem 12 e o menor tem 10.

**Elena:** Como você conheceu o curso e porque quis frequentá-lo?

**Alessandra:** Então, eu conheci porque a Adriana me chamou, não sabia do curso. Então ela encontrou comigo na rua, ela me chamou, me interessei e fui.

**Elena:** E você conhece a Adriana de onde?

**Alessandra:** Nossa, eu conheci Adriana de um outro curso, há muitos anos atrás, que ela estava fazendo de ladrilho, né? E eu estava fazendo de auxiliar administrativo, então muitos anos. As criança dela era tudo pequenininha, só tinha um filho, tem ideia? Um filho só e meu filho era bem novinho.

**Elena:** Aí vocês já se conheciam há muito tempo, eram amigas e tal...

**Alessandra:** Isso aí. Depois a gente ficou um tempão sem se ver, sem se falar, entendeu? Aí, depois, por acaso, a gente foi se encontrando e aí ela falou do curso, que ela estava com esse projeto. Eu achei interessante. É, fui.

**Elena:** E o que que você aprendeu durante o curso?

**Alessandra:** Nossa, aprendi muita coisa. Você não tem noção. Não tem noção. E tudo que eu aprendi eu fico lá, na prática, por incrível que pareça.

**Elena:** E o que você fez de prática?

**Alessandra:** Então, eu... Ih, minha filha. Eu emasso, eu emboço.

**Elena:** Sério? Que legal.

**Alessandra:** Aprendi o design também, né? De interiores que fala, né? Eu montei a casa da minha sogra, eu que montei tudo, eu que desenhei, praticamente, a casa da minha sogra, ela adorou. Ela veio para cá e adorou. Tá tudo muito bonitinho. A gente fez, né, de acordo com que dava, né, entendeu? Então assim, eu fico olhando e fico, assim, admirada como que eu consegui aprender muita coisa, que eu achava que na minha cabecinha não entrava nada, entendeu? Então... Gostei muito, gostei muito. É pena que acabou, né? Mas se voltasse, eu estaria de novo.

**Elena:** Como eram as aulas? Como você se sentia durante elas? Se puder nomeie sentimentos.

**Alessandra:** Ah, gente, Nossa Senhora. Quando eu ia para o curso era uma maravilha... Sair daqueles problemas de casa, entendeu? Aquilo ali era uma terapia. Na verdade, pra mim era uma terapia. Hoje em dia eu sinto muita falta porque eu não tenho oportunidade de fazer outros cursos. Então por isso estou com crise de ansiedade muito grande, né, porque o curso, ele me ajudava muito. Quando tinha um curso, eu metia o pé pra lá, conversava com as meninas, a gente ria, a gente brincava, a gente brigava, mas daqui a pouco tava bem, entendeu? E aprendi as coisa. Então, assim, para mim era ótimo, entendeu? Agora eu sinto muita falta por conta disso. Porque me ajudou muito, muito em muitas coisas, principalmente emocionalmente, entendeu? Hoje eu estou, eu estou até com vontade de chorar porque aconteceu umas coisa, entendeu? Então, assim. Eu estou muito para baixo.

[Pausa requerida pela entrevistada]

**Elena:** Voltando. É, então você estava dizendo, né, que você se sentia muito bem nas aulas, que era o momento de você espriar, né, de ter um tempo para você... E como a Adriana fazia você se sentir durante as aulas?

**Alessandra:** Nossa, ela dava muita confiança para a gente. Ela é muito positiva nas coisas, né? Porque ela tem um exemplo dela, né, como mãe, né, como mulher. Então assim, ela sempre falou: “se eu consegui fazer, por que que vocês não podem?” Então essa força que ela dava pra gente, nossa, a autoestima da gente ia lá em cima. Então isso aí me fazia muito bem porque ela sempre contava a história dela. Então uma pessoa que morou na rua... Entendeu? Que eu também quase morei na rua também, né? Mas assim, e consegui vencer, né? Então isso aí é muito legal. Isso aí, eu sempre levo isso para mim, eu uso sempre isso como exemplo.

**Elena:** E como que a Rose fazia você se sentir durante as aulas?

**Alessandra:** A Rose também. A Rose... Nossa Senhora. Eu me dediquei muito com a Rose, com muita coisa, né? Porque, até então, eu não sabia que eu gostava dessas coisas, né, de arrumar uma casa — a gente arruma de qualquer jeito, né? —, de organizar melhor, de ter uma visão melhor daquilo ali, né? Então assim... Nossa Senhora, toda as duas... Eu não tenho nem o que falar. Tem tanta coisa boa para falar delas que eu me, vou falar muito para não ter ciúmes.

**Elena:** Mas pode falar, tá liberada aqui. De que forma você acha que o curso Mães à Obra se diferencia de outros cursos que você já frequentou?

**Alessandra:** Eu acho que é amizade, né? Ali todo mundo era muito amiga, sempre um pensando no outro. Tinha curso que sempre estava um querendo ser melhor, né, do que o outro. Ali, não. Ali todo mundo igual e dividia, né? Se você tem... Se só tinha 5 colheres de pedreiro para 10 mulher, então a gente revezava, um ajudando o outro, dando força, entendeu? Então assim... Fui para vários curso, mas sempre tinha um querendo ser melhor do que o outro, né? Parece que tava com o rei na barriga. Ali, não. Todo mundo muito humilde, eu não sei se é porque todo mundo era da comunidade e todo mundo estava ali pelo mesmo — como que fala?

**Elena:** Objetivo?

**Alessandra:** Objetivo de aprender, porque ninguém sabia nada, entendeu? Então eu acho que era isso. A amizade. Amizade ali foi tudo.

**Elena:** Como você compararia a metodologia de ensino do curso com a metodologia de ensino em escolas regulares?

**Alessandra:** Bom, o curso é diferente porque o curso é na prática, né? Eu não gosto de escrever — vou falar para você —, não gosto. Esse negócio de teórica, ter que escrever, os dedos doem, entendeu? E a gente não escreve direito, colégio público, né? A gente aprende do jeito que eles ensinam. Então, você metendo a mão na massa, cara, é muito bom, você está ali metendo a mão na massa, se sujando, entendeu? Nossa, isso é muito gratificante, você olhar e falar: “caramba, eu fiz”. Bater no peito e olhar. Gente... Começou tudo torto, mas daqui a pouquinho tá aquele negócio certinho, começar a ver os defeitos... Não tem preço, não tem preço.

**Elena:** E você acha que você acaba aprendendo mais ou melhor dessa forma?

**Alessandra:** Na teórica, claro.

**Elena:** Na prática?

**Alessandra:** É, na prática. É. Na prática, gente, não adianta.

**Elena:** Você queria que todo o curso fosse assim?

**Alessandra:** Com certeza. Esse negócio de estar escrevendo, esse negócio de teoria pra mim não dá, não. Não dá, ficar escrevendo ainda com tinta de caneta... Você está ali porque às vezes você escreve e não entende o que você está escrevendo, entendeu? Eu sou muito assim, às vezes as coisas não entram muito na minha cabeça, não. Fico tentando, mas que que é isso? Pera aí, né, mas... Usam vários nomes difícil, então quando você mete a mão naquilo ali que a pessoa falar — usa o nome difícil, mas você tá metendo a mão —, você já sabe o que que é, porque você está memorizando, você está gravando. Esse negócio de estar só escrevendo e gravando não dá. Porque aí quando o pessoal perguntar alguma coisa para você: “ah, Alessandra, que que é isso?” Pô, você vai saber porque você fez, você meteu a mão, você praticou aquilo ali.

**Elena:** E como é que foi no curso de técnico de enfermagem?

**Alessandra:** Ah...

**Elena:** Era assim também? Tinha a parte prática e teórica?

**Alessandra:** Ah, era. Isso, é. O curso de técnico enfermagem que eu fiz foi bom porque era 2 meses na teórica e 2 na prática.

**Elena:** Ah, legal.

**Alessandra:** Entendeu? Então era muito bom, ali você aprende na teórica, na prática era assim, você aprende, aprende. Então era muito bom, assim, você aprendia no susto, e metia mão, fazia as coisas... E era aquela emoção. Todo mundo ia correr, “vou fazer isso, fazer aquilo”, era muito bom. Adrenalina. Eu gosto, por isso que eu gosto de prática, entendeu? Porque a adrenalina é muito boa, aquele sentimento que você está aprendendo, gente. Não tem coisa melhor. Não tem, gente, não tem. Você vê que pessoas que não sabem ler nem escrever, né, entende mais do que um engenheiro. Gente, eu fico assim: cara, o cara faz uma casa e não sabe ler, nem escrever. Às vezes o cara sabe ler, escrever, tá ali, ó, né, não desmerecendo pessoa que faz faculdade, entendeu? Mas tem a dificuldade de meter a mão naquilo ali. Agora a pessoa nunca leu, nunca escreveu. Meu sogro. Meu sogro era mecânico. Não sabia ler, escrever, entendeu? Meu sogro fazia elétrica, meu sogro levantava uma casa. Como assim, gente? Só praticando, metendo a mão ali, olhava os outros, praticava. “Deixa eu fazer isso, fazer aquilo?”. E hoje em dia, assim, isso assim, eu uso isso muito como exemplo também, entendeu? Que a pessoa fala: “ah, porque fulano não sabe ler, é burro”. Né não, filho. É que às vezes aquele ali sabe ler, escrever e não entende, entendeu? Então eu uso muito como um exemplo. Claro, tem que aprender a ler e a escrever, que é muito bom pra ninguém te passar a perna. É muito importante, entendeu? Então é isso.

**Elena:** O curso ser voltado para mulheres e mães fez diferença para você? Como isso afetou o curso e como fez você se sentir durante as aulas?

**Alessandra:** Como assim você quer falar isso?

**Elena:** É, assim, você frequentou outros cursos, né? Em que, às vezes, era misto, né? O público, né? Era misto e tal. Mas esse curso específico, ele teve um dos objetivos de ser apenas para mulheres e mães. Acabou que eu acho que no final das contas, teve uma ou outra que não era mãe e tal.

**Alessandra:** Uma só.

**Elena:** É, então, mas a maioria era mãe, né? E, além disso, a maioria de vocês, ou se não todas, eram do Preventório, né? Então a minha pergunta é se isso fez diferença, se você acha que isso fez diferença no decorrer das aulas, na integração de vocês, na dinâmica da aula ou se isso foi mais indiferente para você?

**Alessandra:** Não, eu acho que foi, que fez diferença, sim porque foi uma oportunidade só — que foi que você falou —, só mulheres e mães, né? Porque a gente acha... Nosso pensamento — acredito que todo mundo, não sei — é que mãe tem que estar ali cuidando de casa e filho. Né? Cuidando de marido. Né? Então, assim, isso quebra o tabu porque nós, que somos mãe, também podemos levantar uma casa, podemos construir, fazer um trabalho de homem também, entendeu? Porque homem também pode cuidar de uma casa, mas o pessoal usa muito o tabu que coisa de pedreiro é coisa pra homem. Entendeu? E não. Aquilo ali mostrou pra gente que nós, como mulheres, também podemos meter a mão na massa, poder meter uma colher de pedreiro, levantar um tijolo, né, bater uma laje, não só ajudar a botar água, só baldinho. Não,

podemos carregar aquele peso porque nós também somos fortes. Porque não é mole ter filho, não, mulher. Você tem filho?

**Elena:** Não.

**Alessandra:** Então pronto, pergunta se o homem se vai ter filho, se ele aguenta? Num aguenta, não. Então a gente pode mostrar para eles que nós também somos forte. Que diz que a mulher é um, é um, como é que fala? Que frágil, como é que fala?

**Elena:** Sexo frágil.

**Alessandra:** Sexo frágil. Não somos, não. Somos forte pra caramba, entendeu? Então assim, eu acho que... Nessa parte, né? De mostrar para a gente que nós também temos capacidade de não... De sair desse tabu. Que mulher, mãe, tem que ficar dentro de casa tomando conta de filho, cuidando de casa, cuidando de marido. Podemos ter o melhor pra gente também.

**Elena:** Você acha que o fato de ter só mulheres e mães fez o ambiente ser melhor?

**Alessandra:** Com certeza. A gente ficou bem mais à vontade, entendeu? Bem mais à vontade. Porque ninguém sabia nada, então cada... A gente ria do erro da outra, entendeu? Por fim, uma jogava a massa, ia pra cara da outra, você lembra, né?

**Elena:** Eu lembro.

**Alessandra:** E era muito engraçado. E, assim, nós achamos, assim, eu achei que todo mundo ficou muito à vontade. Eu acho que, se tivesse homem ali, ninguém ia ficar à vontade. Não ia, porque ia começar a querer apontar o defeito, ia ficar rindo — do jeito deles, mas a gente ia perceber, entendeu? E eu acho que ia ser um pouco desconfortável, entendeu? Até porque a gente ficava muito à vontade, a gente brincava não só com, né, nossos palavrões, com aquelas brincadeiras, um zoando o outro, entendeu? Então foi muito legal por conta disso, porque a gente acabava se distraíndo também. Saía desse problema de casa, né? Ficava ali, então, a gente ficava muito à vontade. Isso ajudou muita a gente a desenvolver muita coisa, principalmente em mim, né? Eu não sabia que eu era tão capaz, entendeu?

**Elena:** Ai, muito legal. Essa pergunta aqui eu acho que você meio já respondeu, mas vou fazer de qualquer forma. Algumas vezes ouvi durante as aulas e fora delas que o curso era um momento de vocês, ou seja, que vocês falavam: “ah, esse que é um momento meu” e tal. Você poderia explicar um pouco o motivo disso? Como o curso te atravessou nesse sentido?

**Alessandra:** É, foi o que eu falei, né. Só de sair de casa, né? E, assim, era uma terapia, entendeu? Não parecia, mas pra mim era uma terapia. Às vezes, quando Adriana falava que não tinha aula, “ah, não vai ter aula”, eu ficava triste, pra caramba. Ia pro curso lá, a gente ria, conversava, aprendia as coisa. Não tem curso. Então, no grupo, a gente até comentava, as meninas ficavam até zoando: “poxa, hoje não vai ter curso?”. Ficava chateada porque eu acho que, no fundo, no fundo, era uma terapia para todas as mulheres que estavam no curso, não só para mim.

**Elena:** Mas você ouviu elas falando sobre isso também ou foi uma percepção sua?

**Alessandra:** Não, teve duas amigas minhas, tem uma que mora em frente lá de casa, que ela falava também: “poxa, eu gostava tanto de ir pro concurso, eu me distraía, distraía minha mente também”. Então, sempre assim, né? A gente percebia.

**Elena:** Eu tive um insight aqui, deixa eu escrever rapidinho. É... Você acredita que o espaço construído pelo curso Mães à Obra era um espaço construído por todas as envolvidas, tanto professoras quanto alunas?

**Alessandra:** E agora você me pegou. Eu acho que sim, porque... Eu, quando fiquei sabendo do curso Mães à Obra, Adriana falou para mim que ela e Rose estava com um projeto. Já tinha começado, na verdade, né? Eu não estava sabendo. E aí ela foi, comentou comigo, com o projeto que ela tinha e que ela já estava funcionando, se eu tava interessada e falou que queria, né, fazer uma coisa para agregar aqui a comunidade, ajudar todo mundo, muita gente, né, e as mães, né? Vou ser sincera com você, no começo não levava muita fé, não.

**Elena:** Mas por quê?

**Alessandra:** Não sei, porque o pessoal daqui é tão descansado.

**Elena:** Aí você achava que não iam ir, que não ia...

**Alessandra:** É, eu achei que não... Não ia levar muita fé, não levava muita fé. Eu vou falar pra você, eu achei que eu fosse também só para poder ocupar meu tempo. Mas quando eu cheguei, que eu comecei a fazer a primeira, como foi na segunda aula, eu tava tão animada que eu já saía lá tão leve, entendeu, que, por mim, eu falava pra ela, tinha que ter duas vezes na semana, porque pelo amor de Deus. O dia que eu tinha que fazer faxina que tinha aula, eu falava pra patroa, falava assim, que tava até com dor de barriga pra poder ir pro curso. Sem brincadeira nenhuma. Porque eu tinha que ir pro curso, entendeu? Então, é isso.

**Elena:** Você falou a questão das amizades. Você já conhecia as outras meninas que faziam aula ou não? Você conheceu elas lá ou você conhecia e aprofundou?

**Alessandra:** É, eu conhecia, eu conhecia, deixa eu ver... Natália, que mora em frente lá da minha casa. E as outras de lá... Adriana. Eu acho que só. Umás duas que estavam lá que conhecia de vista. Só. E o resto eu não conhecia, não, conheci no curso.

**Elena:** Você sentia que havia espaço para expor suas dores durante as aulas? Por exemplo, você acha que o curso era aberto a acolher algum desconforto seu? Se sim, de que forma isso era feito?

**Alessandra:** Isso, não, acho que não porque... Assim, eu, eu, Alessandra, eu costumo fazer uma coisa, eu não sei se tá certo ou errado. Se eu tiver com algum problema, eu tiver que vir na sua casa, aquilo vai ficar da porta para fora.

**Elena:** Aí é uma questão sua, né? Que você acabava não expondo as suas dores?

**Alessandra:** Questão minha, isso. Não, chegava ali e aquilo ali é uma outra coisa. Eu já estou em outro ambiente, ninguém tem nada a ver com isso.

**Elena:** Mas e se fosse um desconforto do curso mesmo? Por exemplo, eu vou dar um exemplo: a Cris comentou sobre a... É que eu não sei se você chegou a pegar essa parte, mas acho que sim. Das meninas não gostarem da abordagem da Rose, aí isso gerou um desconforto. Aí depois isso foi falado — isso que a Cris tava me contando ontem, né? —, aí houve um momento em que foi até mesmo a Cris que chegou lá e falou: “ah, Rose, as meninas estão falando muito aqui e tal, a gente está se sentindo assim, assim e assado, a gente acha que você tinha que ser um pouco mais leve, menos rígida com a gente e tal, se abrir mais, não sei o quê”. Então, tipo assim, esse momento foi um momento em que todo mundo estava desconfortável e aí teve um momento de abertura, isso, né? Aí eu... Essa é a pergunta que, quer dizer... A priori, eu acho que teve, é... Não sei se foi uma abertura ou se foi as meninas meio que impondo isso, né? De certa forma, não sei, mas, enfim, queria saber sua percepção.

**Alessandra:** Então, que que acontece? Quando eu entrei pro curso, já estava rolando isso aí, entendeu? Então, eu conversando... As meninas começaram a conversar comigo, explicando a situação, até porque a pessoa que errou tentou me botar contra Rose. Eu entrei, não estava entendendo nada, entendeu? Aí uma outra, umas duas meninas pegaram e me explicaram a situação. Eu, até no começo, eu fiquei contra a Rose, entendeu? Peguei o bonde andando, estava todo mundo, né? Aí depois eu entendi o que tinha acontecido. Afinal de contas, depois, a pessoa que errou pediu desculpa, entendeu? Só que antes dela pedir desculpa, a maioria estavam contra a Rose. Entendeu? Aí eu vim entender, depois, quando rolou a questão da desculpa também. Eu não estava nesse dia porque — eu não sei o que que houve — eu acabei não indo nesse dia. Aí rolou essa desculpa e as meninas, uma vizinha minha comentou comigo sobre isso: “olha, é, foi chato, mas ela acabou pedindo desculpa. Ela acabou vendo que ela errou, mas ficou muito chato porque acabou muita gente ficando contra a Rose. E a Rose realmente não estava errada, ela estava certa”. Eu gostava muito do jeito que ela ensinava. Então assim, quando a pessoa tá ali pra ensinar, não tem que estar de brincadeira. Ela ia pra lá, não era pra brincar. Entendeu? Então tinha gente que não aceitava o jeito que ela ensinava. Então eu acho, assim, que ali não era um parque de diversão. E outra coisa: não tinha criança ali, era só adulto. Então o respeito era em primeiro lugar e ela sempre respeitou todo mundo. Tanto que ela falava: “gente, se não estiver satisfeito, chega para mim e fala”. Então foi por quê? Quando eu entrei lá, ela já falava isso, entendeu? Mas já tinha acontecido esse burburinho.

**Elena:** Ah, sim. Bom, então você diria que era um ambiente aberto a esse desconforto, né?

**Alessandra:** É, isso aí. Era. Porque ela sempre falou: “gente, ó, se não estiver gostando de alguma coisa, venha até mim e fala. Eu aceito opiniões”, ela sempre falou, sempre deixou muito aberto. Porque quando a gente ia fazer algum trabalho lá com ela — eu falo porque eu já fiz muito isso —, e ela falava assim: “ó, é assim, tem que ser feito, não sei o quê” e eu falava assim: “não, Rose, mas eu pensei em fazer assim, assim, assado. Que que você acha?”. Ela: “pô, bacana”. Então ela sempre falou assim: “eu sempre gostei das suas ideias, Alessandra, porque

você, em cima do que eu falava, você botava uma ideia em cima”. Então ela dava esse espaço para a gente. Entendeu? Então esse negócio que falava assim: “ah, porque a Rose falava que tem que ser jeito dela”. Mentira. É por isso que eu aprendi muita coisa, porque eu chegava até ela e falava: “Rose, o que que você acha? Eu achei bacana, o que que você acha? Você acha que vai ficar legal?” Ela: “pô, então... Vai ficar legal. Mas se você botar mais aquilo ali?” Então assim, ela sempre deu espaço para nossas ideias também, entendeu? Então... Eu não tenho... Por isso que eu falo pra você: não tenho nada de ruim pra falar com ela. Sempre coisas boas. Única coisa ruim que eu tinha pra falar dela, porque era igual a mãe: puxava a nossa orelha mesmo. Que era uma coisa boa e ruim ao mesmo tempo. Mas é boa porque em cima disso aí, do puxão de orelha, a gente acaba aprendendo. Entendeu? Então foi uma coisa normal.

**Elena:** O que você mais gostou durante o curso e o que você menos gostou?

**Alessandra:** Então, o que eu gostei muito do curso foi tudo, assim... Eu gostei, foi... Eu aprendi muito, né? Fiz novas amizades ali. Eu me sentia muito à vontade, isso que era mais importante, né? Ali eu me sentia muito à vontade. E o que eu não gostei? Sinceramente? Que o curso acabou.

**Elena:** É a mesma coisa que a Cris falou.

**Alessandra:** E eu fiquei até o final, tá? Porque muita gente não podia ir, porque todo mundo mãe, a maioria, né... Então teve gente que... Praticamente teve desistência porque não dava mais tempo. Era aquela confusão toda. Mas eu fui uma das que fiquei até o final. Ali a trancos e barrancos, me arrastava, mas falava: “não, em primeiro lugar, eu vou ali, até o fim”. Porque aquilo me fazia tão bem, entendeu? Como eu falei pra você, quando não tinha, eu ficava triste. Então, aquilo ali me fazia tão bem que eu ia lá me arrastando, mas às vezes com dor, mas eu ia lá. Tô com o remédio dentro da bolsa, mas eu ia. Entendeu?

**Elena:** Qual é o legado que o curso deixa pra você? O que você leva com você sobre a experiência?

**Alessandra:** Ai, como assim? Qual experiência? Tem tanta coisa boa.

**Elena:** Não, não. A experiência, que eu digo, o curso mesmo, né? Esse processo do curso mesmo.

**Alessandra:** É, eu levo... Eu já falei tantas vezes, né? Eu aprendi tanta coisa, entendeu? E sei que tem que aprender muito mais. Então, assim... Ah, muita coisa boa, entendeu? Em tudo, em questão de tudo, de sentimento, de ajuda... Sem querer, eles eram psicólogo, né, porque eu estava com problema, chegava lá — como falei pra você —, não soltava nada, então às vezes eu via uma pessoa comentando alguma coisa, que todo mundo conversava os problemas que tinha em casa, essas coisas, e eu não falava. Então aquilo ali... Eu me inspirava em alguma coisa. Eu, às vezes, tentando ser psicóloga delas, falava alguma coisa, mas aquilo ali já me ajudava em si própria, entendeu? Então assim, me ajudou em muita coisa, não só em meter a mão na massa, mas olhar o próximo também, olhar mais para o próximo também, assim ver... Ajudar o próximo, né? Com o problema do próximo, não pensar só na gente. Porque às vezes

eu achava assim: só eu que tenho problema. Mas aí, quando você vai num curso desse, que só tem mulheres, todo mundo conversa, todo mundo vai falando aquelas coisa, aí você vai analisando, né. Você para, você vê: por que que você está sufocada? Tem gente pior do que você ali. Então isso me ajudou muito. Entendeu?

**Elena:** E tem mais alguma coisa que você gostaria de registrar sobre o curso, que eu não abordei?

**Alessandra:** Ah, eu gostaria de falar também que o curso também não só abraçou as mães, abraçou as crianças, né? Os nossos filhos, entendeu? Fazia atividade — como você tava lá, você via, né? Porque tinha mães que não podia deixar as crianças em casa, né? Às vezes não tinha aula e isso ajudou muito. Eu via que muita mãezinha ali... Natália. Natália é uma que ela é mãe solteira, né? Então, assim, ela levava o menino dela, ajudou muito ela para poder ela não desistir do curso, entendeu? Nós fomos fazer uma obra na casa da Natália também. Ajudamos muito Natália lá, que ela precisava, entendeu? E é isso. É isso.

**Elena:** Então é isso. Muito obrigada, Alessandra, pelo depoimento.

(Fim da transcrição)

**APÊNDICE J – ENTREVISTA ADRIANA (2024)**

Entrevista concedida no dia 29 de março de 2024, no bairro de Charitas, Niterói - Rio de Janeiro.

(Início da transcrição)

**Elena:** Aí eu vou pedir pra você dizer seu nome completo, pode falar.

**Adriana:** Adriana Horácio dos Santos Correia.

**Elena:** Sua idade.

**Adriana:** 48 anos.

**Elena:** Seu endereço. Pode ser só o bairro.

**Adriana:** Charitas.

**Elena:** Sua profissão.

**Adriana:** Eu sou autônoma da construção civil.

**Elena:** Sua escolaridade.

**Adriana:** Segundo grau completo.

**Elena:** Sua cor?

**Adriana:** Parda.

**Elena:** E quantos filhos você tem?

**Adriana:** Cinco.

**Elena:** Quais os nomes e idades?

**Adriana:** Mariana Loreti, tem 30 anos. Mayara Loreti, tem 28 anos. João Mateus dos Santos Correia, tem 26 anos. E a gêmeas, que têm 22 anos. Maria Beatriz e Maria Eduarda.

**Elena:** É, vamo lá. Como foi a experiência do Mães à Obra para você? O que o projeto significou para você?

**Adriana:** Então, a experiência do projeto Mães à Obra foi uma experiência diferente de tudo que eu já vivi, né? Porque eu tive a oportunidade de conhecer pessoas que eram vizinhas minhas há muitos anos, que a gente mal se falava, e dentro do projeto a gente conseguiu ter uma conectividade boa, a gente conseguia falar, a gente conseguia ter uma troca boa. Eu passava a experiência para elas da construção civil, né? Abordávamos vários temas sobre decoração, sobre reaproveitamento. E foi muito bom, foi muito bom.

**Elena:** O que você mais gostou no curso e o que você menos gostou?

**Adriana:** O que eu mais gostei no curso foi a vontade das mulheres de querer aprender e melhorar suas casas e como elas aproveitavam esse espaço, né, de uma forma, assim, muito

bacana, né? Às vezes elas mesmo traziam lanches, sucos. Ficava querendo que as aulas não fosse só uma vez por semana ou 2 vezes por semana, queriam mais vezes. E foi muito bom, foi muito bom essa troca. Eu acho que o ruim do projeto é que nós não tivemos o apoio, né? Assim, um apoio maior, um... Eu não sei como dizer a palavra aqui, de doações mesmo, de material, de recursos, né, pra as instrutoras e para a gente poder oferecer mais coisa para as alunas que às vezes elas pediam pra gente poder estar ampliando, trazendo outras coisas de decoração, outros materiais, coisa que ela viu na internet, ficava empolgado e queria fazer. E a gente também queria fazer, mas o recurso era muito limitado, mas dentro dessa limitação a gente conseguiu ter uma experiência muito incrível.

**Elena:** Como você se sentia dando aulas? Nomeie sentimentos, se puder.

**Adriana:** Assim, é, dar aula, para mim, é uma coisa que é muito maluca, né? Porque eu não tenho muito estudo, né? O estudo normal assim, de escola. Mas até hoje tem meninas que fizeram parte do projeto Mães à Obra que me chama de professora na rua, em outros cursos que a gente frequenta, em outros espaços. E às vezes as pessoas não entendem nada, né? Porque vê: o professor é de quê? Mas é legal, cara, eu acho que todo mundo nessa vida é um pouco professor, né? Nossos pais acaba sendo um pouco nossos professores. Às vezes, uma pessoa que você passa na rua vai te dar uma ideia, um papo muito relevante que você vai mudar até a sua concepção. Então todos nós na vida somos um pouco professor de alguém, porque o que nos torna professor é a nossa experiência, né? É a gente ter chegado aqui primeiro, ter aprendido primeiro e as outras geração que virão, a gente tem que passar o conhecimento para eles.

**Elena:** Mas aí como você se sentia? Você falou que era uma experiência maluca e tal. Mas você não respondeu exatamente.

**Adriana:** Então, o sentimento de estar passando esse conhecimento para as mulheres, né, do projeto Mães à Obra é um sentimento muito bom, né, um sentimento muito enriquecedor. Porque quando a gente está num espaço de passar algum conhecimento, muitas vezes a gente aprende mais do que a gente passa, né? Então eu acho muito bom, muito bom. Me deu vontade até de estudar. Quem sabe um dia me tornar professora.

**Elena:** Ai, tomara que sim. Não, mas você já é professora, né? É... O que você aprendeu com a experiência?

**Adriana:** Então...

**Elena:** Você tava falando, né? Que você aprendeu quando... Ensinando você aprendeu. O que que você aprendeu com a experiência?

**Adriana:** Então, eu aprendi com a experiência do projeto Mães à Obra que... É... Não, de novo.

**Elena:** Não, pode falar, não se preocupe com a gravação.

**Adriana:** É tanta coisa que passa. Então, eu aprendi com o projeto Mães à Obra que a gente que tem um sonho, né, de ter um projeto, seja ele qual for, seja o projeto da sua vida, de você querer fazer uma faculdade, onde você estudar, onde você tem um projeto social dentro de uma comunidade. Eu acho que todo o projeto ele tem que sair da cabeça e tem que ser colocado em prática. Sabe? Porque a gente fica muito esbarrando no sentimento do medo: “ah, será que vai

dar certo? Ah, será que o pessoal vai me chamar de maluca? Ah, quem é essa mulher querendo falar sobre isso, nem é arquiteta, nem é engenheira, querendo falar sobre construir”, sabe? Eu acho que o construir é uma coisa muito ampla, né? Eu acho que construir é tudo na vida, né? Obra, é você pensar em morar melhor, condições de vida. Ultimamente a gente está vivendo no planeta, né, as mudanças climáticas que as pessoas vão ser obrigadas a cada vez mais construir casas mais rápidas, casas ecológicas, casas com materiais mais leves, resistentes ao calor, resistente à chuva, resistente às intempéries da natureza. Eu acho que a gente tem que estar sempre voltado e ter essa visão, né? Porque a gente tem que estar sempre se adaptando a essas mudanças e o estudar e o projeto e o fazer parte disso é uma coisa que é muito engrandecedor, né, pra gente.

**Elena:** Você diria então que o que você aprendeu com a experiência foi a não ter medo?

**Adriana:** Não ter medo.

**Elena:** Não ter medo de realizar as coisas que você acha que tem que realizar?

**Adriana:** É, é, eu acho que o projeto me causou isso, sabe? Tanto é que o projeto agora está parado, né? Temporariamente. Mas eu estou buscando outros cursos, outras possibilidades, outras fontes porque eu acho que a gente não pode parar, sabe? Você não pode criar muros em volta do nosso sonho.

**Elena:** Qual foi o seu propósito como idealizadora do projeto? Você acha que alcançou seu propósito? Primeiro, qual foi o seu propósito, né?

**Adriana:** Então, o meu propósito foi que, como eu tive experiência de construir minha casa, eu vi a dificuldade que é você construir morando em áreas de comunidade, né? Que o material não chega na porta da sua casa. Então a ideia de passar alguma experiência para essas mulheres que moram em áreas periféricas, que muitas vezes você paga mil reais no milheiro de tijolo e tem que pagar 400 reais pro menino levar. Então, assim, a ideia do projeto é essa, porque se você sabe fazer alguma coisa esses dias que você ia pagar, você já economiza para comprar outra coisa, né? Pode comprar o telhado, pode comprar uma madeira para fazer o telhado ou uma lata de tinta para você, no final da casa pronta, poder decorar sua casa, entendeu? Porque nós, da comunidade, a gente nunca consegue terminar de fazer uma casa, sabe? Terminar, pintar a casa, embolsar a casa toda. A gente fica sempre no meio porque acaba que, para a gente que mora em áreas assim, de difícil acesso, o construir é muito mais caro do que aqui, que o carro, o material de construção encosta na beira da porta e joga material ali, entendeu? Porque você vai gastar 10 mil de material e bota aí 8 mil pra botar o material lá em cima pra você poder construir sua casa. Quer dizer, esses 8 mil, se o seu material chegasse, você já comprava tinta, comprava o piso e você, finalmente, poderia ter uma casa começada e acabada. Essa foi a ideia do projeto Mães à Obra.

**Elena:** Então você queria passar... Aliás, você queria facilitar a vida de outras pessoas?

**Adriana:** Isso. Sim, sim, inclusive eu até pesquisei, né? Antes de eu começar o projeto Mães à Obra, eu pesquisei sobre materiais mais leves para que a gente pudesse estar levando para cima da comunidade, tipo drywall — que aí se a pessoa faz só a caixa que seria a parte de fora da casa, as divisórias de banheiro, quartos, cozinha —, poderia trabalhar com drywall, que seria

os perfis de ferro com gesso. Então, assim, antes de iniciar o projeto, também era essa ideia que eu queria dar para poder baratear e fazer com que o custo e o sonho dessas mulheres fossem realmente alcançáveis, né?

**Elena:** E aí o seu objetivo também estava incluso que isso fosse ensinado especificamente para mães e mulheres?

**Adriana:** Sim, principalmente para mães e mulheres porque geralmente, nas comunidades, nas periferias, a maioria, uma porcentagem muito grande de chefes de família são mulheres, né, mães solo, né? Então, assim, alcançar essas mulheres também, porque muitas dessas mulheres — é como a gente estava falando, né? —, elas passam por muitas situações do cotidiano, às vezes desemprego, às vezes criar filhos sozinha, então a demanda é muito grande. Então, assim, qualquer projeto que chegue para dar uma melhor qualidade de vida para essas mulheres, isso vai ter um impacto não só na vida delas, como também na vida dos filhos, né?

**Elena:** E você acha que você alcançou esse objetivo?

**Adriana:** Sim, eu acho que sim, porque algumas alunas do projeto, elas falavam que era muito gratificante fazer parte do projeto. Teve coisas que a gente não conseguiu colocar, né, dentro do projeto que ficou faltando por falta de apoio, patrocínio, certas coisas, mas, assim, foi alcançado, sim. Porque... Porque até hoje elas me param na rua, às vezes elas falam: “ó, botei um... Pinteí a parede lá da sala”, “ó, eu fiz assim, assim, eu mudei assim, assim e assim”. Sabe, elas falam com o reconhecimento que elas ganharam esse ânimo de melhorar a casinha delas através do projeto Mães à Obra.

**Elena:** De que maneira o território influenciou sua metodologia ou a dinâmica da sala de aula? A minha pergunta vai mais numa linha do tipo como que o fato de ser um projeto que tá aqui, né, em Charitas, no lado... Praticamente no morro, né, ali na Sete e tal, na comunidade. Como que isso influenciou a sua forma de dar aula, como influenciou a dinâmica da sala de aula, como influenciou o curso de modo geral?

**Adriana:** O projeto, quando ele tem essa característica de ser dentro de uma comunidade, ele acaba tendo um diferencial, né, de um projeto que a gente vai num bairro normal, né? Que a periferia, ela é uma outra linguagem, ela é outra vivência. Então, assim, eu acho que quando eu pensei em botar um projeto na comunidade, eu também já tinha pensado sobre isso, né? Porque a linguagem das comunidades, elas são muito próprias daquela comunidade, das vivências daquela comunidade. Então assim. Eu acho que é isso, né, é sobre isso, é a gente... Eu sempre pensando que às vezes as mulheres vêm com as suas demandas, com as suas lutas diárias, às vezes elas vêm precisando desse espaço também para elas poderem se sentir inseridas de alguma forma. Às vezes um acolhimento que elas não têm na família porque elas têm que enfrentar um cotidiano muito pesado e às vezes ela não tem nem com quem conversar, entendeu? Então a ideia do projeto Mães à Obra ele vai muito além do que só ensinar a construir. De alguma forma, ele também é um projeto que ensina a se reconstruir como pessoa, como mulher. Eu acho que antes da gente pensar em melhorar a casa, a gente tem que pensar em melhorar a gente, sabe? Pensar em eu vou comprar uma roupa para o filho, eu vou fazer isso ou aquilo, mas eu vou separar um dinheiro pra fazer minha unha, eu vou separar um dinheiro pra fazer meu cabelo. Porque quando a gente se ama, quando a gente se trata bem é que nem, né,

uma árvore: quando ela está bonita, frondosa, ela dá sombra. Agora, se ela está seca, se ela tá sem folhas e ela está sem nada, ela não vai poder abrigar ninguém. E nós, mulheres, somos árvores, né?

**Elena:** Que metáfora linda. Nunca tinha ouvido isso, achei muito bonita. Bom, então. Isso eu não sabia. Foi proposital, então, que o curso fosse na comunidade?

**Adriana:** Sim. Eu acho que a ideia do projeto Mães à Obra é que ele sempre esteja dentro da comunidade para poder até essas mulheres da comunidade ter... Muitas vezes essas mulheres não têm dinheiro para poder se deslocar para um Senai, pra um outro lugar onde tem um espaço até mais preparado e equipado para poder essas mulheres estarem aprendendo. Mas se elas não têm o recurso para chegar até ali, então acho que o projeto Mães à Obra, ele também tem que ter essa fórmula de trazer os projetos para as comunidades, acessar essas mulheres porque... Você teve a oportunidade de conversar e você viu como que faz falta, dentro de uma comunidade, um espaço simplesmente para elas se sentirem ouvidas, acolhidas. Elas gostam de fazer parte dentro do projeto Mães à Obra, tinha isso que elas, pô, levava bolo... Isso me deixava emocionada quando eu chegava lá e elas levavam um empadão. Cara! De alguma forma, o objetivo foi alcançado.

**Elena:** Sim, sim. Como você enxergava as suas alunas? Como você acolhia as suas necessidades? Sinto que você se importava com elas e que isso se refletia na sala de aula. Você concorda?

**Adriana:** Sim, me importava muito. E eu acho que esse contato que eu tive diretamente com as mulheres me despertou uma sensação muito assim de “poxa, que bom, né, de alguma forma, estar aqui fazendo um impacto na vida dessas mulheres, fazer esse grupo se reunir aqui” e a gente debatia sobre o assunto da construção civil, sobre vários assuntos, né? E o projeto ainda teve essa sorte de ter o apoio do Urbelatam, de ter pessoas como você, a Elena, o Fernando Severo, o Marcos, várias pessoas que chegavam ali, traziam suas experiências, suas histórias, e enriqueciam o projeto. E fazia com que eu me sentisse, como idealizadora do projeto, feliz porque, além do meu conhecimento, poder passar para aquelas mulheres a história de vocês, a vivência de vocês, isso é uma coisa, assim, que é inexplicável para mim.

**Elena:** E como você acha que você acolhia as necessidades das alunas? Você falou isso, né, do acolhimento. Como você acha que esse recolhimento se dava?

**Adriana:** Então, esse acolhimento se dava quando eu e a... Porque a Rose, né, também era instrutora do projeto Mães à Obra aí... Na verdade, nós já começávamos a acolher as alunas quando a gente saía das nossas casas para comprar material, forma de gesso pra ensinar a fazer paredes 3D, comprar o material para poder a gente estar passando o melhor conteúdo para elas — que uma aula, ela não começa dentro da sala de aula, sabe? Muitas vezes eu saía uma semana antes para ir lá no Rio comprar textura de papel de parede líquido, montar aula para passar o conhecimento pra elas, comprar ferramenta, comprar tudo. Isso também é uma forma de acolhimento porque eu estou pensando em poder estar ali para quando elas chegarem, a gente está oferecendo um tema diferente, um assunto diferente, porque cada aula a gente percebia nelas essa vontade de “e aí, essa semana vai ser o quê?”, sabe? Então isso era bacana, entendeu? E a gente acolhia elas dentro das nossas limitações, né. Porque quando eu também botei o

projeto Mães à Obra dentro da minha comunidade, eu também sou a mulher dessa comunidade que também estava cheia de demandas, cheia de pressões, da minha vida pessoal, mas quando eu entrava na sala, quando eu começava a passar para elas e quando eu via que elas estavam interagindo e elas estavam felizes com aquele conhecimento que a gente tava passando, isso refletia muito bem na minha vida. Era um momento bom para mim.

**Elena:** Então você acha que isso também acontecia com elas?

**Adriana:** Com elas e comigo.

**Elena:** Como você imaginava ser professora e como foi na realidade?

**Adriana:** Então, imaginar ser professora é uma coisa que eu nunca imaginei. Aconteceu, né? Mas eu percebo que eu tenho uma facilidade muito grande de comunicação, sabe? Eu tenho esse negócio que... Acho que tem coisas que a gente já nasce, né? Então assim, graças a Deus, eu sei falar e eu sei ouvir também as pessoas. Eu acho que para ser professor, você tem que saber falar e você tem que saber ouvir porque isso eu acho que é a base, é o fundamento para que as coisas vão evoluindo e vão acontecendo porque... Às vezes eu pensava assim: “cara, mas eu não tenho muito estudo. Como é que eu vou fazer isso?” Então, o projeto Mães à Obra me deu essa oportunidade de ver que não é um bicho de sete cabeças a gente passar algum conhecimento e é muito gratificante você ver que o que você está passando ali, aquela ideia que você está passando, as pessoas têm interesse naquilo. Isso que faz com que a gente volte para casa e pense que aula de semana que vem tem que ser melhor do que essa.

**Elena:** Então você achava que ser professor era uma coisa, assim, muito distante e difícil, mas que, no final das contas, não é tudo isso?

**Adriana:** Não. É uma experiência, pra mim, é uma experiência que, tipo, eu, se hoje resolver ser cantora, eu não vou ser cantora porque eu não tenho o dom para cantar. Mas eu tenho essa facilidade de conversar, de falar. Eu também sou uma pessoa que eu gosto muito de estudar, então, assim, quando você pensa em botar algo para alguém, isso vai te engrandecer porque você obrigatoriamente tem que buscar o conhecimento daquilo para quando você for falar, você estar falando uma coisa com consistência, não uma coisa vaga: “ah, isso aqui pode ser...”. O professor não pode trabalhar na base da hipótese, ele tem que ser concreto: é isso, é isso.

**Elena:** Como você acostumava preparar as suas aulas? O que guiou você nesse processo?

**Adriana:** Guiou? Então, as aulas, elas eram preparadas assim como eu falei, né, a gente tinha que pesquisar sobre materiais, sobre ferramentas, eu já dei aula para elas sobre como trabalhar com as ferramentas, os riscos de trabalhar com ferramentas elétricas, entendeu? E teve uma aula lá do projeto que elas começaram a olhar no quintal da casa delas e ver onde tinha vergalhão — acho que até nesse dia você estava lá, né? — aí acho que uma falou que tinha uma porta com vidro quebrado — eu não sei se você lembra desse dia —, a outra que falou que tinha um vergalhão no quintal, que elas limpavam o quintal... Então, assim, é isso, né? É a gente falando e aí as meninas colocando coisas que às vezes a gente não tem essa percepção do risco que é você deixar... Sobrou um, um vergalhão ali, tem que cobrir, bota uma garrafa, se não tiver um negócio pra tampar, tem que tampar. A gente tem que coisar porque a gente faz a obras aonde tem crianças, aonde a gente mesmo pode se acidentar, então é isso, né?

**Elena:** Mas aí você pesquisava as coisas aonde geralmente?

**Adriana:** Então, geralmente... Há muitos anos atrás, quando eu comecei a trabalhar com a construção civil, não existia o YouTube, né? Mas eu sempre fui uma pessoa assim, muito curiosa. Então eu ia nas bancas de jornais, eu comprava revista sobre como fazer elétrica — porque na época eu queria fazer minha casa, então eu fui fazendo. Então, quando o YouTube chegou para mim, foi assim, um mundo, né? Porque eu comecei a pesquisar sobre decoração com várias arquitetas. Então aquilo foi me enchendo de vontade. Aí foi daí que surgiu a ideia de passar, de fazer o projeto Mães à Obra porque eu sei que eu tinha mais conteúdo. Eu tinha acesso a conteúdos que eu não tinha há 15 anos atrás. E aí aquilo foi me motivando. E, quando eu ia pro projeto, muitas vezes eu pesquisava aulas na internet, entendeu? De experiência minha mesmo, por eu ter construído a minha casa, entendeu? O meu vizinho me ensinou a construir, me ensinou a pegar na colher de pedreiro. E como eu sempre fui muito dedicada, e eu acho que é isso, né? O meu pouquinho, até onde eu caminhei, é pra pegar na mão dessas mulheres e falar: “até aqui a gente pode chegar; daqui para frente é o mundo”.

**Elena:** E, para você, qual é o papel do professor ou da professora na sala de aula?

**Adriana:** Ah, para mim, o papel do professor ou da professora na sala de aula é... Eu como aluna, né, que ainda sou aluna, ainda quero terminar os estudos e como, né, tive essa experiência de passar o meu pouco conhecimento que eu tenho para as alunas, eu acho que o papel é um papel muito importante, né? Porque a gente, quando sai da nossa casa para ir para uma faculdade ou para uma escola, para um curso técnico ou pra qualquer lugar que seja, a gente está ali para prestar atenção no que aquela pessoa está falando e enriquecer, né, nosso conteúdo como pessoa. Se é alguma coisa que você gosta, você vai com aquele... Sabe, aquela força, com aquele tesão. “Não, hoje eu vou pra aula, não sei que lá”. Então, para mim, o papel do professor é um papel que muda a vida das pessoas, sabe? A gente está ali no papel de realmente, de repente, você vai estar ali conversando com aquele professor e de repente você vai ver que você não é muito ligado naquela matéria, mas aquele professor vai te dar uma ideia para você ir buscar aquilo que realmente...

**Elena:** O que você acha que diferencia Mães à Obra de outros cursos?

**Adriana:** Ah sim. Eu acho que o que diferencia o projeto Mães à Obra de outros cursos, que é um projeto criado por mulheres negras da comunidade e elas botaram esse projeto devido às dificuldades delas, né? Então, assim, é a nossa vivência, é o que a gente, o que 90% das mulheres periféricas e de comunidade vivem, né? Que é um sonho de ter uma vidinha melhor, com mais dignidade, para poder proporcionar um... De repente tem muitas mães que tiveram filhos e não puderam pintar o quarto do filho de azul porque não tinha recursos para isso, né? Então a ideia é essa, né, a ideia é a gente...

**Elena:** O que diferencia o curso Mães à Obras de outros cursos.

**Adriana:** Então é isso porque eu sei que tem vários cursos sobre construção civil e decoração que são criados, muitas vezes, por pessoas até que são de comunidade, mas muitas vezes essas mulheres ou fizeram um curso técnico, ou fizeram uma faculdade de arquitetura ou fizeram a faculdade de engenharia. Porque aí ela tem fundamentos e bases para estar passando o conteúdo para as aluna. Agora, quando é criada por mulheres que só têm a experiência da sua vida, da

casa que elas construíram, de querer melhorar a vidinha delas e a vida do próximo, eu acho que é um diferencial do projeto também está aí.

**Elena:** Quais eram as semelhanças e diferenças entre o seu estilo de aula para o estilo da Rose?

**Adriana:** Ah, muita coisa. Eu acho que a Rose, ela tem um estilo muito, muito próprio dela. A Rose, ela é muito organizadinha, ela é muito da parte da decoração. Ela também manja muito bem da parte de construir. E ela é muito sofisticada, né? Eu acho a Rose, ela muito sofisticada até no jeito dela falar, de se vestir, estilosa. E quando eu chamei ela para fazer parte do projeto Mães à Obra foi nesse meu lado de admirar o estilo dela. Conheci a casa dela e ela é fenomenal nas coisas que ela fez na casa dela. Então, assim, quando ela aceitou fazer parte do projeto Mães à Obra, para mim foi, assim, um presente de Deus, né? Óbvio, como todos os projetos, a gente teve altos e baixos, teve nossas dificuldades. Mas no final, graças a Deus, a gente conseguiu levar até o fim. Foi um ano de projeto que eu acho que eu aprendi muito com ela. Ela me dá vários feedbacks até hoje, entendeu? Várias coisas que ela: “pô, Adriana, isso é assim, assim, assim, isso, assim, assim”. E é isso também, né? Porque a gente acaba se ajudando, né? E a ideia do projeto Mães à Obra é isso, a gente se ajudar, né, porque as diferenças têm em todo lugar.

**Elena:** Mas e semelhanças? O que que você acha que vocês tinham de semelhança na hora de dar aula?

**Adriana:** Então, a semelhança que nós tínhamos era que a gente queria sempre estar passando mesmo um conteúdo bacana para as alunas, entendeu? Ela também me dava vários feedbacks: “Ah, Adriana, isso assim, assim, você pode melhorar aqui”. Eu também. Às vezes ela me pedia algumas opiniões também, entendeu? E as nossas semelhanças, era isso. O que nós queríamos, na verdade, era alcançar o maior número de mulheres e que o projeto tivesse patrocínio, tivesse mais recurso e que nós pudéssemos até estar trazendo para dentro do projeto outras mulheres, outros professores, para poder estar trazendo mais conteúdo e, de certa forma, melhorando o projeto Mães à Obra.

**Elena:** Quais foram suas maiores inseguranças que você enfrentou na jornada de formular o curso e depois de colocá-lo em prática?

**Adriana:** Então, essa insegurança que eu tinha do projeto Mães à Obra, ela durou mais ou menos 15 anos. Sempre foi uma coisa que eu tive guardado dentro de mim e o medo me bloqueava de ir e colocar essa ideia para frente, né? Eu fiz uma obra no Rio com eu e mais duas mulheres, a Farah e a Stephanie. Nós pegamos uma casa para reformar de um homem só. Nós, três mulheres. De um homem do... do... Esqueci o nome dele. Fábio. Lá no Méier, né? E ele deu essa oportunidade para três mulheres trabalharem. Nós pintamos, eu fiz dois banheiros pra ele, dei ideias também de decoração para a casa dele, de coisas que eu vi no YouTube. E ele super amou as minhas ideias, assim. E aí nós colocamos em prática. E já lá nesse — foi na no começo da pandemia —, já lá nessa obra, eu tinha comentado com as meninas que um dia eu queria botar um projeto de curso para as mulheres da comunidade. Elas davam uma força: “mas também, não sei o quê, você tem que botar essa ideia para frente”. E aí foi, né? Foi assim que surgiu a ideia de botar o projeto e...

**Elena:** Quais as suas inseguranças em relação ao curso?

**Adriana:** Então, as inseguranças era realmente sobre questão de a gente ter os recursos e poder passar o melhor conteúdo para elas. E quando nós não tínhamos, às vezes, esse recurso ou não tinha material, isso me causava uma insegurança muito grande. E a questão também do projeto estar parado temporariamente também. Foi uma coisa que me deixou um pouco triste, mas graças a Deus a gente conseguiu levar o projeto um ano inteiro. O projeto, ele saiu da cabeça e virou realmente uma... uma... Aconteceu, né? Até hoje tem alunas que me param na rua e que fala se o projeto não vai voltar, se eu não for botar alguma coisa, não sei o quê. Isso é bom, né? Porque se está sentindo falta é porque alguma coisa de bom trouxe, né? Pra elas e pra mim também, né?

**Elena:** Qual é o legado que o curso deixa para você e suas alunas?

**Adriana:** O legado, assim, na minha opinião, é isso, né? É eu parar na rua e ver que tem alunas minhas, que, poxa, é, a gente faz parte de uma de um projeto lá em Niterói, da Petrobrás. Tem três alunas minhas que fazem parte desse projeto e às vezes lá levanta o debate sobre o projeto Mães à Obra. E quando elas pegam a fala, elas falam as coisas que me emocionam. Elas falam que o projeto não podia ter parado, que foi muito bom para a vida delas. E isso é um legado, né?

**Elena:** Sim. Tem mais alguma coisa que você acha que você queria falar sobre o curso ou sobre a sua experiência no curso, mas que eu não abordei, que eu não fiz uma pergunta que você...

**Adriana:** Eu acho que cada pergunta que você faz eu respondo dez coisas diferentes.

**Elena:** Mas tem alguma parte do curso que você queira falar mais, alguma coisa que você acha que ficou de fora?

**Adriana:** Então, eu acho que uma parte que eu acho que é até hoje eu sinto um pouco assim... Eu queria que o projeto Mães à Obra tivesse alcançado mais pessoas, sabe? Que pudesse ter ajudado mais com recursos. Eu queria que essa ideia fosse vista por pessoas que tem o poder da caneta mesmo, né? Porque eu acho que o projeto Mães à Obra, ele não pode ficar restrito. Acho que toda a ideia que é boa, que vai mudar a vida de alguém, ele não pode ficar restrito só a uma comunidade. Eu acho que essa ideia tem que se espalhar. Tem que sair mais Roses por aí no Ceará, em São Paulo, no Maranhão, em qualquer lugar, em qualquer periferia, em qualquer comunidade. Eu quero que o projeto Mães à Obra, ele chegue na vida de outras mulheres que já trabalham com obra, que já trabalham com as suas coisas, com as suas habilidades, para que elas se sintam motivadas. “Poxa, eu sei pintar uma casa, eu vou dar uma aula de pintura para as mulheres aqui da minha comunidade”. “Ah, eu trabalho com marcenaria, eu faço móveis, eu vou dar aula de móveis para as mulheres daqui da comunidade”, ou eu faço barco ou eu faço qualquer coisa. Não precisa ser só na área da construção civil. Assim, eu acho que a ideia do Mães à Obra é você passar suas habilidades, não importa quais seja. Pode ser na área da decoração, do artesanato, do corte e costura. Porque uma casa, se você for ver, uma casa, você constrói uma casa, ali dentro vai ter todas as habilidades do mundo, vai ter o artesão, vai ter o pintor, vai ter o cozinheiro, vai ter todo mundo. Então todo mundo de alguma forma pode estar passando a sua experiência para frente.

**Elena:** É isso, Adriana.

(Fim da transcrição)