



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE – UNICENTRO

CAMPUS DE IRATI

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM
DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO-PPGIDC

DEBORA RICKLI FIUZA

**O PAPEL DA EDUCAÇÃO PARA MULHERES EM SITUAÇÃO DE
VULNERABILIDADE SOCIAL**

IRATI
2016

DEBORA RICKLI FIUZA

**O PAPEL DA EDUCAÇÃO PARA MULHERES EM SITUAÇÃO DE
VULNERABILIDADE SOCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário apresentado como requisito parcial para obtenção de título de Mestre pela Universidade Estadual do Centro Oeste.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Klanovicz.
Co-Orientador: Prof. Dr. Rafael Siqueira Guimarães.

IRATI
2016

DEBORA RICKLI FIUZA

**O PAPEL DA EDUCAÇÃO PARA MULHERES EM SITUAÇÃO DE
VULNERABILIDADE SOCIAL**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Comunitário no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO.

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida e aprovada pela banca examinadora em 29 de abril de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a.Dr^a. Luciana Klanovicz.
UNICENTRO

Prof. Dr. Rafael Siqueira de Guimarães
UNICENTRO

Prof. Dr. Alvaro Marcel Palomo Alves
UEM

Catálogo na Fonte
Biblioteca da UNICENTRO

F565p FIUZA, Debora Rickli.
O papel da educação para mulheres em situação de vulnerabilidade social / Debora Rickli Fiuza. – Irati, PR : [s.n], 2016.
102f.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Luciana Klanovicz.
Coorientador: Prof. Dr. Rafael Siqueira Guimarães
Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário. Universidade Estadual do Centro-Oeste, PR.

1. Sociologia – dissertação. 2. Gênero. 3. Pobreza. 4. História Oral. I. Klanovicz, Luciana. II. Guimarães, Rafael Siqueira. III. UNICENTRO. IV. Título.

CDD 305.4

Dedico este estudo às mulheres que, em contextos diferenciados, nos ensinam sobre encorajamento, resistência e ressignificação. Sobretudo, dedico às mulheres que participaram dessa pesquisa por me proporcionarem um caminho de descobertas.

Agradecimentos

À Deus por ser o centro da minha existência.

À dona Rosinha, Diva, Izabel, Rosanna, Laurinha e Leode pela disponibilidade de participar desse estudo e por compartilhar suas histórias de vida.

Ao Lucas, meu amor, pela companhia e pela doce presença em minha vida. Obrigada também pela revisão cuidadosa desse texto.

À minha família, mãe, pai, Hilana e Marcos. Aos queridos Jairo, Angela, Maressa, Larissa, Daniel e Darla. Família de sangue e família de coração, fonte incondicional de amor. Aqui é o lugar onde sempre encontrei amparo e incentivo.

À professora Luciana Klanovicz, minha orientadora querida. Gratidão pela disponibilidade e por confiar no meu percurso. Obrigada pelas palavras de incentivo e também por acreditar nessa pesquisa. Obrigada por ser essa mulher, forte e corajosa!

Ao professor Rafael Siqueira, co-orientador e amigo. Obrigada por mostrar aos seus alunos que o conhecimento científico pode ser desenvolvido com afeto e amor. Obrigada pelas dicas, pelos e-mails e pela presença sensível em minha vida.

Ao professor Alvaro Palomo, pelo aceite em participar da minha banca de dissertação e pelas pertinentes contribuições. A admiração como aluna na graduação se intensificou no mestrado. Obrigada por apresentar-me uma Psicologia tão comprometida com a sociedade.

À amiga Maressa Macedo, pelo acolhimento em sua casa na cidade de Irati. Obrigada pela cama arrumada, pela sopa quentinha, pelas caronas na rodoviária e conversas semanais. Foi muito importante nos dias de intensa correria.

Aos amigos, fundamentais na minha vida, sobretudo, nesse período de caminhada acadêmica: Angela Moriais, Emilie, Helvio, Scheyla, Beto, Lucinha, Gabi, Lisi, Uli. Obrigada também pela compreensão das inúmeras vezes em que não pude estar presente.

À Roberta e Luzyanna, amigas que o mestrado me presenteou. A parceria de vocês foi essencial nesse processo todo. O mestrado finaliza, mas a amizade permanece pra vida.

nada tão comum
que não possa chamá-lo
meu

nada tão meu
que não possa dizê-lo
nosso

nada tão mole
que não possa dizê-lo
osso

nada tão duro
que não possa dizer
posso

(Paulo Leminski)

FIUZA, D. R. **O papel da educação para mulheres em situação de vulnerabilidade social**. 2016. Páginas [Dissertação de mestrado]. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário. Universidade Estadual do Centro-Oeste, Campus Irati, Paraná, 2016.

RESUMO

Esta dissertação objetivou refletir sobre o papel da educação para mulheres em situação de vulnerabilidade social. O estudo foi realizado com sete mulheres, beneficiárias do Programa de Transferência de Renda - Bolsa Família do município de Pitanga-PR. A pesquisa sustentou-se a partir de alguns conceitos que conduziram as reflexões, problematizaram questões e fundamentaram teoricamente a escrita, sendo eles Pobreza, Direitos Humanos, Gênero e Educação. O referencial teórico para a discussão de tais conceitos partiu de alguns autores como Paulo Freire (1981; 1987; 1989), Boaventura de Souza Santos (2013), Joan Scott (2003), Pierre Bourdieu (1975, 1996), Costa (2005), entre outros. Para a concretização da pesquisa e para alcançar o objetivo desse estudo foi utilizado como percurso metodológico o método da História Oral, realizando entrevistas com as mulheres, entrevistas estas que, posteriormente, foram transformadas em narrativas. A partir dessas narrativas foi organizada a análise em três capítulos. O primeiro capítulo refere-se à compreensão da educação como condição de libertação, especialmente de práticas e de relações opressoras. Os relatos sobre a tomada de decisão pelo retorno ao estudo, o início do processo de alfabetização e o desejo de aprender a ler e escrever se articularam com a fundamentação teórica dos conceitos de educação, reprodução e libertação. O segundo capítulo compreende a educação como condição necessária para o enfrentamento da pobreza. Com isso, problematizou-se o conceito de pobreza com a compreensão de políticas públicas, direitos sociais e humanos, enfatizando os mecanismos desenvolvidos pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome - MDS de combate e enfrentamento da pobreza. Nesse capítulo também foi discutido a educação como forma de empoderamento da mulher e as mudanças trazidas a partir do estudo. O terceiro capítulo procura discutir as relações de gênero envolvidas nos processos educativos. Os relatos apresentados expressam significados, dificuldades e entraves ao acesso à educação implicados em contextos de extrema pobreza, corroborados pela condição de ser mulher. Diante disso, a relação entre gênero, educação e condição de pobreza se entrelaçam nos discursos e denunciam para essas múltiplas determinações que condicionaram e favoreceram o afastamento aos processos educativos. A partir das tensões apreendidas almejou-se construir uma pesquisa inter-relacionada à realidade. A mulher em situação de vulnerabilidade social constituiu-se em um significativo tema para a articulação entre os saberes e práticas socioculturais, pautadas em olhares críticos em relação às condições produzidas e reproduzidas nos contextos comunitários. Nesse sentido, considera-se um importante caminho de contribuição para estudos e pesquisas interdisciplinares em Desenvolvimento Comunitário.

Palavras-chave: Educação. Gênero. Vulnerabilidade Social. Pobreza.

FIUZA, D. R. **The role of education for women in situation of social vulnerability.** 2016. Páginas [Dissertação de mestrado]. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário. Universidade Estadual do Centro-Oeste, Campus Irati, Paraná, 2016.

ABSTRACT

This dissertation aimed to reflect on the role of education for women in situation of social vulnerability. The study was conducted with seven women, beneficiaries of the Brazilian income transfer program *Bolsa Família* in the city of Pitanga, state of Paraná. The research was supported by concepts that led the reflections, problematized some questions and theoretically justified the writing, being them Poverty, Human Rights, Gender and Education. The theoretical framework for the discussion of these concepts derived from authors such as Paulo Freire (1981; 1987; 1989), Boaventura de Souza Santos (2013), Joan Scott (2003), Pierre Bourdieu (1975, 1996), Costa (2005), among others. To implement the research and achieve the objective of this study it was used as methodological approach the method of Oral History, conducting interviews with the women, interviews those which were later transformed into narratives. From these narratives the analysis was organized into three chapters. The first chapter refers to the understanding of education as a condition of release, particularly from oppressive practices and relations. The reports made on the decision to return to study, the early literacy process and the wish to learn to read and write were articulated with the theoretical basis of the concepts of education, reproduction and liberation. The second chapter includes education as a necessary condition to face poverty. Thus, it problematized the concept of poverty with the understanding of public policies, social and human rights, emphasizing the mechanisms developed by the *Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome* (Department of Social Development and Fight Against Starvation) – Department of Combat and Fight Against Poverty. This chapter also discussed education as a way of empowering women and the changes brought about from the study. The third chapter seeks to discuss the gender relations involved in the educational processes. The reports presented express meanings, difficulties and barriers to the access to education which are involved in contexts of extreme poverty, supported by the condition of being a woman. Thus, the relationship between gender, education and poverty status intertwine in the discourses and denounce for these multiple determinations that conditioned and favored the removal from educational processes. From the tensions seized this work searched to build a research interrelated to reality. The woman in social vulnerability constituted of a significant theme for the relationship between knowledge and sociocultural practices, guided through critical looks in relation to the conditions produced and reproduced in the community settings. In this sense, it is considered an important contribution to the studies and interdisciplinary researches in the Community Development.

Key words: Education. Genre. Social Vulnerability. Poverty.

LISTA DE SIGLAS

CRAS- Centro de Referência em Assistência Social.

IDH- Índice de Desenvolvimento Humano.

IPARDES- Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social.

MDS- Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

SUAS- Sistema Único de Assistência Social.

ONU- Organização das Nações Unidas.

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e A Cultura.

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância.

SUMÁRIO

1	PALAVRAS INICIAIS.....	2
2	DAS HISTÓRIAS: A APRESENTAÇÃO DAS NARRATIVAS.....	19
2.1	A História de Diva: Mulher Guerreira.....	19
2.2	A História de Rosanna: Mulher Independente.....	21
2.3	A História de Maria Aparecida: Mulher do Coração Grande.....	23
2.4	A História de Leode: Mulher Leitora.....	26
2.5	A História de Rosinha: Mulher Sonhadora.....	28
2.6	A História de Laurinha: Mulher cheia de Fé.....	31
2.7	A História de Izabel: Mulher que vai Longe.....	33
3	A EDUCAÇÃO COMO LIBERTAÇÃO.....	36
3.1	A concepção de educação para Paulo Freire- a tomada de decisão pelo retorno ao estudo.....	36
4	A EDUCAÇÃO E O ENFRENTAMENTO DAS CONDIÇÕES DE POBREZA.....	50
4.1	Pobreza, Educação e Políticas Públicas de Enfrentamento.....	50
4.2	Educação como forma de Empoderamento: as Mudanças na vida das Mulheres com o Retorno ao Estudo.....	68
5	GÊNERO E EDUCAÇÃO.....	76
6	PALAVRAS FINAIS.....	89
7	REFERÊNCIAS.....	92
	APÊNDICES.....	97
	APÊNDICE A.....	98
	APÊNDICE B.....	101

1. PALAVRAS INICIAIS

“O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.”
João Guimarães Rosa

Dou início à esse texto com as palavras emprestadas por João Guimarães Rosa que de modo singelo nos aponta um caminho de descobertas e, sobretudo, um percurso de coragem. Essa pesquisa contou com sete mulheres corajosas, cada qual com sua singularidade e subjetividade diante dos percalços da vida, desejosas por um lugar, um espaço, um sentido. São mulheres que, contrariamente ao que lhes era esperado, subverteram a condição de pobreza e de limitações e retornaram/iniciaram uma nova caminhada: o percurso da escolarização.

Falar sobre como se originou esse caminho na pesquisa requer, inicialmente, traçar uma breve trajetória de como que, aos poucos, fui-me aproximando dessa temática e, mais ainda, admirando essas mulheres que apontaram histórias distintas, mas desejos, inquietações e desafios comuns.

Em 2012 fui desafiada a deslocar-me da minha cidade natal para o município de Pitanga a fim de trabalhar como psicóloga no Centro de Referência de Assistência Social-CRAS, pelo qual não possuía nenhuma experiência ou familiaridade, visto que minha caminhada profissional seguia o rumo da Psicologia Hospitalar e da Psicologia Clínica. No entanto, decidi aceitar o desafio e trabalhar com uma demanda, até então, desconhecida.

Aos poucos o trabalho foi se desenrolando e alguns grupos de mulheres foram formados pela nossa equipe. Esses grupos contavam com a presença de mulheres em situação de extrema pobreza, ambas pertencentes ao Programa de Transferência de Renda Bolsa-Família. De fato, as intenções das mulheres para a participação nos grupos, muitas vezes, versava na presença do lanche, visto que as condições concretas de fome e pobreza borbulhava no cotidiano dessas famílias.

Com o tempo fui me aproximando do grupo e ao observar mais atentamente as relações que as mulheres estabeleciam umas com as outras, questionamentos foram me instigando a ir “mais além”. Uma das observações nesse contato foi o de algumas mulheres que, mesmo em condições adversas de vida, decidiram retornar ao estudo ou a percorrer um caminho novo, o da alfabetização.

Outro ponto que me chamou a atenção foi o fato de ouvir muitas pessoas,

algumas muito próximas a mim, discursar enfaticamente a respeito dos beneficiários do programa Bolsa-Família, definindo-os como “preguiçosos”, pessoas não querem trabalhar, não querem “melhorar” de vida. No entanto, as mulheres com quem convivia, semanalmente, apontavam um caminho contrário a essa realidade, eram mulheres muito pobres, com uma dinâmica de vida tumultuada, mas que contrariamente ao discurso disseminado, elas estavam se movimentando, estavam estudando. Além disso, o desejo e a satisfação declarada por algumas dessas mulheres diante do retorno ao estudo foi essencial para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Diante do exposto, a questão norteadora para o desenvolvimento dessa pesquisa tem como principal intenção compreender qual o papel que a educação desempenha para mulheres inscritas no Programa Bolsa Família no município de Pitanga - Paraná.

Essa dissertação é sustentada a partir de alguns conceitos que conduzem as reflexões, problematizam questões e que fundamentam teoricamente a escrita, sendo eles o conceito de pobreza, direitos humanos, gênero e educação. O referencial teórico para a discussão de tais conceitos será sustentado por alguns autores como Paulo Freire (1981; 1987; 1989); Boaventura de Souza Santos (2013); Joan Scott (2003) Pierre Bourdieu (1975, 1996), Costa (2005).

A discussão a respeito da educação e sua relação com as desigualdades sociais é um ponto de tensão e de questionamento no campo do desenvolvimento social. Em linhas gerais, as contribuições desse debate podem ser notadas, a princípio, no próprio círculo acadêmico, com a renovação e o refinamento do olhar crítico sobre o tema.

A ação da educação possibilita aos grupos um forte ativo para o desenvolvimento social e, sobretudo, para que alcancem ou que tenham a possibilidade de atingir uma melhor posição social. A educação, neste caso, entendida como instrumento que permite atitudes de superação da população em relação às vulnerabilidades sociais e as contradições impostas pelo sistema.

A educação possibilita a convivência social dos grupos no seio de suas comunidades, auxilia o cidadão na tomada de consciência, conduz para a prática da cidadania, para o exercício dos seus direitos e de suas responsabilidades e, sobretudo, para que se vivencie o desenvolvimento do cidadão dentro de sua comunidade.

Partindo da concepção de educação apontado pelo educador Paulo Freire (1970), compreende-se como um processo multicultural, ético, como um meio para práticas libertadoras e transformadoras. Nesse entendimento, o ato educativo possibilita que o ser humano seja colocado na condição de sujeito, instigado a transformar o mundo em que está colocado e também a transformação de sua própria história. Dessa forma, os pressupostos de Paulo Freire apontam não somente para uma teoria da educação, mas, sobretudo, refere-se a sistematização de uma prática libertadora e humanizadora.

De acordo com a teoria freiriana, é preciso considerar a educação como um espaço para trocas humanas, intrincado na relação dos homens uns com os outros. Paulo Freire (1970) problematiza o conceito da “pedagogia humanística” corroborando com o pressuposto da educação como um processo humano, não coexistindo práticas educativas desprendidas e isentas de relações humanas. Nesse ponto de vista, o autor considera no percurso educativo as condições de cada educando, contextualizando o mundo no qual os sujeitos estão inseridos.

Nas palavras de Freire (1970), a educação deveria avançar as práticas de repetição e memorização, tão comuns na educação tradicional, transformando-se em um instrumento para a libertação e superação de condições de opressão e de desigualdades sociais. Segundo o autor: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 68). A mediação apontada pelo autor acontece por meio de uma educação problematizadora, que permite a reflexão, o diálogo e a conscientização.

A relação entre Gênero e Educação é uma demanda que se apresenta historicamente, visto que ao longo dos tempos as mulheres foram superando processos de exclusão e o acesso à educação tornou-se uma das grandes demandas dos movimentos feministas. Com base na pesquisa intitulada “Mulheres trabalhadoras sim. Alunas por que não? Estudo sobre gênero, trabalho e educação na Bahia, desenvolvida por Alves (2006) ilustra alguns desses aspectos, especialmente, o acesso ao direito à educação relacionada com a condição de gênero feminino.

A autora traz um resgate histórico apontando os principais entraves e condições de impedimento que se relaciona à educação de mulheres. A pesquisadora aponta que o direito à educação como uma demanda de luta por parte das mulheres teve início com os eventos da Revolução Francesa e com a publicação, na Inglaterra do “Vincation of He Rights of Women” de Mary Wollstone, que em 1792, proferia o que

se tornaria umas das primeiras “bandeiras” do feminismo. A luta pela educação, nesta época, foi organizada por mulheres letradas, advindas de classes burguesas e que utilizavam a palavra escrita como mecanismo para veicular suas manifestações, nos livros e jornais literários, atingindo o público feminino.

A história do acesso da mulher à educação no Brasil configurou-se de forma distinta, com todos os impedimentos e entraves que são próprios da realidade brasileira. De acordo com Saffioti (1976) no período colonial era evidente o estado de penúria cultural pelo qual as mulheres brasileiras se deparavam, nas palavras da autora “em São Paulo do séc. XVII, apenas duas mulheres sabiam assinar o nome: uma holandesa e outra brasileira, esta, educada na Bahia e sendo a primeira a assinar documentos nas terras de Piratininga, em 1869” (SAFFIOTTI, 1976, p. 189). A autora reitera que mesmo a Bahia sendo considerada o centro cultural no Brasil Colonial, dominava o descuido com a instrução feminina, a saber pela ausência de escolas em que meninas pudessem frequentar, restando à elas somente o estudo nos conventos.

Ainda, nas primeiras décadas no séc. XIX não existiam escolas públicas que permitissem o acesso de meninas, dessa forma, as mulheres permaneciam educadas em escolas confessionais, localizadas em conventos. Passos (1995) aponta que o Brasil sendo um país extremamente religioso, manteve a educação feminina nas mãos das ordens religiosas, que recebiam em regime de internato, um número significativo de jovens para o estudo. Vale ressaltar que essa particularidade refere-se às mulheres da elite, já às escravas era vetado qualquer possibilidade de educação escolar. Almeida (1998) reitera que o objetivo da educação para as mulheres nesse período estava voltada para o trabalho doméstico e restrito ao cuidado com o marido e filhos, não garantindo a possibilidade de uma profissão com remuneração.

As primeiras manifestações feministas no Brasil também se configuraram pela luta ao direito à educação e profissionalização da mulher. Nesse contexto, as reivindicações foram levantadas, inicialmente, por Nísia Floresta Brasileira Augusta, que em 1832 traduziu a obra citada de Mary Wollstonecraft. Dessa forma, a obra de Nísia foi considerada um avanço para a sociedade patriarcal brasileira. Mesmo no séc. XX o perfil idealizado da mulher referia aos comportamentos de bondade, beleza, delicadeza, sempre apontando para a figura materna, visto que era esse o perfil que, comumente, despertava interesse nos homens e na pátria. Nas palavras de Almeida (1998):

A educação feminina, apesar de pretendida igualdade, diferenciava-se nos seus objetivos, pois, segundo os positivistas, o trabalho intelectual não poderia fatiga-las, nem se constituir um risco a uma constituição que se afirmava frágil e nervosa, o que poderia, certamente debilitar seus descendentes. (ALMEIDA, 1998, pg. 19)

Ao desenrolar da história alguns avanços relacionados a presença da mulher nas escolas e o desenvolvimento de projetos educacionais foram organizados, visto que a educação brasileira, nas últimas décadas, vem recebendo mulheres em todos os níveis educacionais. Alves (2006) assinala que algumas metas desenvolvidas por organizações como a UNICEF, UNESCO e também políticas públicas reafirmam a implementação de mulheres nos processos de escolarização e que, sobretudo, essas políticas atuam de modo a combater a discriminação das mulheres.

Rosemberg (2001) faz uma breve análise das cinco conferências internacionais desenvolvidas pela Organização das Nações Unidas (ONU), na década de 90, pelas quais apontam metas e compromissos referentes a mulher e ao desenvolvimento educacional. Para o autor, essas metas visam a garantia do acesso à educação de forma igualitária às mulheres, em todos os níveis de escolaridade.

Pesquisas realizadas por Reis e Grossi (2010) buscaram identificar algumas questões sobre o retorno da escolarização para mulheres de Belo Horizonte -Minas Gerais matriculadas no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional-PROEJA, implantado pelo Governo Federal no ano de 2005. Esse estudo objetivou compreender quais os caminhos da vida escolar e profissional que essas mulheres percorreram, bem como as motivações e aspirações para o retorno a escolarização.

De acordo com os resultados levantados, os principais motivos que levaram a evasão da escolarização na idade regular referem-se às dificuldades de acesso à educação quando mais jovens, visto que grande parte das mulheres precisavam trabalhar quando crianças para ajudar no sustento da família. Dentre os principais motivos para o retorno à escola foram citados a exigência do mundo do trabalho, o desejo de possibilitar um futuro melhor para os seus filhos e a necessidade de uma melhor colocação no mercado de trabalho.

Em pesquisa de mestrado desenvolvida por Alves (2006) foi analisado, na perspectiva das relações de gênero, qual o significado da escolarização para mulheres matriculadas no curso de elevação da escolaridade. Com isso, esse estudo mostrou que o retorno a escolarização seguiu como estratégia para processos emancipatórios e para melhoria de condições de vida e de trabalho. A presente

pesquisa foi realizada na cidade de Alagoinhas, no Estado da Bahia, apreendendo relatos orais a partir da metodologia História Oral de mulheres que decidiram pelo retorno à escolarização na Educação de Jovens e Adultos do Programa Integrar.

Alves (2006) descreve as trajetórias escolares e ocupacionais, bem como as relações de gênero envolvidas nesse contexto de educação de mulheres trabalhadoras da cidade de Alagoinhas- Bahia, focalizando nas práticas de Educação de Jovens e Adultos no âmbito do Programa da Confederação Nacional dos Metalúrgicos da Central Única dos trabalhadores. A pesquisa analisa os fatores objetivos e subjetivos que condicionaram o retorno à escolarização dessas mulheres, contemplando as características e condições de vida e trabalho, além das motivações, interesses e perspectivas presentes nesse processo de escolarização.

As pesquisas que foram supracitadas apontam questionamentos referentes às trajetórias educacionais de mulheres que decidiram pelo retorno aos estudos. Todavia, as pesquisas levantadas não tomaram como foco de análise a condição de pobreza envolvida nessa problemática. Para tanto, a pesquisa aqui apresentada buscou compreender, além de fatores ligados à condição de mulher, também apreender o acesso à educação como elemento relacionado à pobreza, dificuldade econômica, vulnerabilidade social e tantos outros termos relacionados.

Dessa forma, buscou-se compreender algumas interfaces entre as categorias Gênero, Educação e Exclusão Social, entendendo que tais fenômenos influenciam-se umas às outras e produzem significados e sentidos em todo esse processo de exclusão. E mais, dentro dessa lógica de exclusão social as mulheres, ao longo dos tempos, têm sido mais atingidas que os homens, legitimando relações de poder, de hierarquias e de submissão.

Nesse sentido, é sabido que os processos educativos e o direito à educação nem sempre são garantidos a todos os cidadãos e, muito menos, oferecidos a todas as parcelas da nossa sociedade de maneira igualitária. É notável a quantidade de brasileiros que não encontram espaços nas escolas ou que abandonaram esses locais de ensino ainda muito cedo, percorrendo outros caminhos ou buscando diferentes alternativas e possibilidades. Dessa forma, constitui-se como problemática relevante, na perspectiva de uma sociedade democrática, discutir as possibilidades e entraves no que diz respeito ao acesso de todos à educação.

Essa dura realidade não está distante de muitas mulheres que residem em municípios no interior do Paraná. O município de Pitanga, por exemplo, possui taxas

alarmantes diante de indicadores sociais. Com uma população estimada em 32.152 habitantes conta com uma parcela de 17.010 pessoas em situação de pobreza e 3.994 famílias na mesma condição. Este município encontra-se na posição nº 187 no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) com 0,702.

Neste campo de restrições e contradições que a nossa sociedade estabelece, a mulher em situação de vulnerabilidade social constitui-se em um significativo tema para reflexões e um campo fértil para incursões teóricas e tentativas de superação. Para tanto, a investigação acerca do papel da educação para mulheres inscritas no Programa Bolsa Família articula-se com a possibilidade de pesquisa dentro deste contexto de formação humana e de desenvolvimento comunitário, visto que problematizar a questão do retorno à escolarização para mulheres em situação de pobreza torna-se relevante no contexto de desenvolvimento comunitário.

Dessa forma, considera-se as mulheres que retornaram ao estudo como um grupo, uma comunidade, visto que são pertencentes ao mesmo local, mesmo bairro e que, juntas, partilham o mesmo processo. Nesse ponto de vista, Montero (2004) define comunidade a partir das seguintes afirmações:

Uma comunidade é um grupo em constante transformação e evolução (seu tamanho pode variar), que em sua inter-relação gera um sentido de pertença e de identidade social [...] A comunidade, além disso, é um grupo social histórico, que reflete uma cultura pré-existente ao pesquisador; que possui certa organização, cujos graus variam de acordo com o caso, com interesses e necessidades comuns; que tem sua própria vida, na qual coincide uma pluralidade de vidas provenientes de seus membros; que desenvolve formas de inter-relação frequentes, marcadas pela ação, o afeto, o conhecimento e a informação. Não se deve esquecer que, como parte de sua dinâmica, essas relações internas também podem levar a situações de conflito, levando a sua divisão, sua desintegração e perda de identidade (MONTERO, 1998, p.212; MONTERO, 2004, p.100).

Diante do exposto trazido por Montero (1998; 2004) acerca do conceito de comunidade é possível considerar o ambiente de sala de aula, o bairro, os grupos em que essas mulheres participam por meio da Secretaria de Desenvolvimento Social como, de fato, uma comunidade, um grupo, visto que cada uma traz consigo histórias de vida, de luta e que, nesse processo de convivência, demonstrando empatia com o outro, cuidado, preocupação e, especialmente, motivação para a continuidade no estudo. Foi possível observar que na tomada de decisão pelo retorno ao estudo, o maior incentivo veio do próprio grupo, da “comadre”, da vizinha que também estava estudando.

Nesse sentido, os apontamentos de Ander-Egg (2010, p. 10), citado no livro de Arizaldo Covarjal Burbano “Apuntes sobre Desarrollo Comunitario (2010) corroboram com a compreensão sobre o conceito de desenvolvimento comunitário, expresso na seguinte afirmativa:

Consideramos el desarrollo de la comunidad como parte integrante del concepto más amplio, más general y complejo del “desarrollo”, y lo entendemos como método y técnica que contribuye positiva, real y efectivamente en un proceso de desarrollo integral y armónico, atendiendo fundamentalmente a ciertos aspectos extra-económicos, en particular psico-sociales, que intervienen en la promoción de actitudes, aspiraciones y deseos para el desarrollo. (BURBADO, 2011, p.42)

Para o autor supracitado, o desenvolvimento comunitário está vinculado aos processos de participação da comunidade e, dessa forma, que os sujeitos envolvidos na comunidade possam, de fato, serem autores do seu próprio desenvolvimento.

Ainda, sobre o desenvolvimento comunitário, Silva e Arns (2002) aproxima o conceito com a fase em que a borboleta rompe o seu casulo para alçar novos voos. Nesse sentido: “o desenvolvimento comunitário é o processo através do qual a comunidade amadurece em relação a si mesma e seus potenciais, rompe seus casulos e se transforma em novas possibilidades de ser (SILVA; ARNS, 2008, p.8).

A partir dessa compreensão, o “romper casulos” refere-se ao momento em que a comunidade por meio de um movimento coletivo se transforma em busca de melhores condições. Considerando isso, as mulheres que retornaram ao estudo, demonstraram que a educação poderia se configurar como um novo horizonte, uma nova possibilidade de ser e de se desenvolver enquanto sujeito pessoal, mas também enquanto sujeitos em comunidade.

A problemática da pobreza é um dos dilemas estudado por diferentes perspectivas teóricas e autores que se voltam para a discussão e para tentativas de superação, visto que é uma das expressões sociais que assolam a população brasileira. Para a autora Costa (2005), na sociedade capitalista, apesar dos avanços conquistados na ciência e tecnologia, o problema da pobreza permanece insolúvel. A autora discute o conceito com bastante propriedade, afirmando que a pobreza na sociedade capitalista é resultado da ação do homem, estabelecida pelas relações sociais. Dessa forma, compreende-a como uma construção que é histórica, que perpassa diferentes posicionamentos e decisões humanas, e que não resulta de fatores naturais, nem de qualquer lógica indissociável aos processos históricos.

Quando a autora supracitada afirma que a pobreza é uma criação humana é na tentativa de romper com a ideia de pobreza como um fenômeno natural. É comum que ao se referir ao pobre muitas pessoas os referencie com discursos naturalizantes, reiterado pelo estigma da determinação, sendo possível verificar nas afirmações “nasceram pobres”, “morrerão pobres”. Costa (2005) aponta que uma visão fragmentada da realidade social teima em “naturalizar” o fenômeno da pobreza.

Articulado com as ideias já apontadas sobre o conceito de pobreza, Cruz e Guareschi (2013) reafirmam que os conceitos de clientelismo e assistencialismo fazem parte de uma sociedade extremamente conservadora que ainda considera a pobreza como um atributo individual dos sujeitos que não se empenham para superar tal condição. Ao pobre não é autenticado muitos dos direitos que já foram conquistados e conclamados, como se a pobreza, nesse ponto de vista, fosse condição para a não legitimação do acesso aos direitos.

Com relação a isso, SOUZA (2013; 2001) aponta que ao longo da história o acesso aos direitos humanos e aos processos de emancipação foram organizados para vigorar apenas de um lado, sendo este o da hegemonia ¹. Dessa forma, muitos indivíduos não são sujeitos de direitos, mas, sobretudo, são sujeitos do discurso sobre direitos, o qual na maioria das vezes esses direitos são violados. Em se tratando da condição de pobreza e o acesso ao direito à educação a afirmação do autor se faz ainda mais pertinente.

Nesse caminho, Boaventura de Souza Santos (2013; 2011) problematiza o conceito de direitos humanos, oferecendo aos leitores uma nova visão sobre eles, distanciando-se daquela visão normativa dividida entre direitos e deveres. A ruptura do autor é por uma visão dicotomizada entre direitos e deveres que é imposta pela hegemonia, pelo lado dominante, e que é vigorada apenas de um lado, onde os oprimidos ficam sem vez, sem direitos. Diante disso, propõe uma abordagem multicultural dos direitos humanos, convivendo com o respeito a todas as culturas e oferecendo processos de emancipação a todos os indivíduos, não apenas a uma parcela única, sendo esta comumente a parte dominante.

Considerando os apontamentos sobre direitos humanos por Souza (2013,

¹ Boaventura de Souza Santos (2013, p.31) considera hegemonia como a “atuação social servida por normas culturais dominantes e construídas por relações de poder desiguais- sejam elas relações econômicas, sociais, sexuais, políticas, culturais e epistemológicas, que se fundem em três estruturas de poder e dominação- capitalismo, colonialismo e sexismo- e nas interações entre elas.

2011) articulado com o conceito de pobreza por Costa (2005) é possível repensar os processos educacionais que mulheres em condição de pobreza percorrem em sua história, visto que o direito a educação, como apontado por Boaventura de Souza Santos, muitas vezes fica restrito aos discursos sobre os direitos, restrito a uma parcela da população, não contemplando aquela mulher, pobre, que não possui nenhum recurso, condição de privilégio ou favorecimento.

Diante da problemática acima apontada, o estudo que aqui apresento se caracteriza como uma pesquisa de campo, que tem como abordagem a pesquisa qualitativa de caráter exploratório. De acordo com Minayo (1994), a metodologia qualitativa enfoca um mundo dos significados das ações e relações humanas, no qual as falas passam a ser reveladoras de símbolos e valores. É nesse sentido que optei pela abordagem qualitativa, acreditando que as narrativas apreendidas pelas mulheres participantes seriam melhor compreendidas por esse viés metodológico que é também bastante revelador.

A investigação qualitativa, segundo Deslandes et al (1994) se volta para uma realidade que não pode ser quantificável, resumida a números ou explicada por meio de variáveis, visto que essa perspectiva se ocupa de um espaço mais profundo, pois se volta para as relações humanas, crenças, motivações, valores e intenções. Dessa forma, a pesquisa qualitativa não tem como pretensão a generalização a partir dos dados coletados, mas, sobretudo, se propõe ao aprofundamento de um fenômeno e de toda a complexidade que está em seu entorno. Diante disso, ressalto a minha opção por essa investigação metodológica, pois esse caminho permitiu-me compreender toda a complexidade envolvida no fenômeno de estudo, considerando também a particularidade de cada história apreendida.

Nesse sentido, estudar o papel da educação para mulheres em condição de pobreza e as suas motivações implicadas na tomada de decisão pelo retorno a escolarização refere-se, certamente, um envolvimento com muitos significados e subjetividades que se entrelaçam nesse processo e nesses grupos sociais. Corroborando com essa compreensão e inserido nesse contexto de estudo, “torna-se difícil trabalhar com números, uma vez que nos dirigimos para um universo de significações, motivos, aspirações, atitudes e valores” (GURVITCH, apud Minayo, 2004, p. 28).

Para a concretização da pesquisa e para alcançar o objetivo desse estudo, decidi por utilizar como percurso metodológico o método da História Oral. Aos poucos

fui conhecendo melhor a técnica e percebendo que esse caminho de pesquisa vinha ao encontro com os princípios de minha prática profissional, pelo fato de dar voz e espaço aos discursos dos sujeitos, especialmente àqueles que são excluídos socialmente. Segundo Meihy (2002) é por meio da história oral que segmentos da população menos favorecidos têm encontrado um lugar para abrigar suas palavras, dando significado às experiências sociais vivenciadas sob diversas circunstâncias.

A metodologia empregada nessa pesquisa não foi definida aleatoriamente, pois foi no método da História Oral que encontrei uma possibilidade para o diálogo e para o encontro entre histórias de vida. O método possibilitou apreender a narrativa de sete mulheres que de maneira muito particular se enlaçava também à minha história enquanto pesquisadora.

No lugar de pesquisadora o que saltou aos meus olhos, primeiramente, foi a coragem e a motivação das mulheres mobilizados para o retorno ao estudo. As condições de vida e de acesso à escola eram desfavoráveis e, para mim, obstáculos que exigiriam muito empenho e resiliência. No entanto, algumas dessas dificuldades pareciam suprimidas pela satisfação e pelos efeitos trazidos pela educação. Com isso, fui encorajada também por essas mulheres ao desafio do retorno ao estudo. Depois de alguns anos na caminhada profissional retomei ao papel de aluna e, certamente, esse lugar possibilitou-me novos olhares e novas possibilidades de compreensão da realidade.

O historiador Portelli (1997, p. 17) diz que como historiadores, a arte de ouvir baseia-se na consciência de que praticamente todas as pessoas com quem conversamos enriquecem a nossa experiência. É nesse sentido que na pesquisa aqui desenvolvida optei por fontes orais, acreditando que os saberes que se pretendem compreender não estão restritos ao pesquisador, pelo contrário, se constroem na relação com a mulheres com as quais dialoguei.

Esse processo de diálogo com o qual se origina os relatos orais não podem ser considerados como processos neutros, como se não houvesse nenhuma interação e alteração na díade pesquisador-participante. Pelo contrário, há trocas, compartilhamentos, afetividade. Portelli (1997) aponta que trabalhar com documentos orais implica levar em consideração as relações pesquisadora-pesquisadas e toda a subjetividade que estão presentes nesse procedimento de coleta de dados, ou melhor, em todo o processo de pesquisa.

Concordando com o autor supracitado, a pesquisa em questão foi desenvolvida

a partir de diálogos, com emoção e, muito mais, com a empolgação das trocas suscitadas durante todo o processo de pesquisa. Além disso, o fato de possibilitar às mulheres um espaço para falarem sobre suas trajetórias educacionais supõe também a valorização de suas subjetividades, apropriando-se do direito de discorrerem sobre suas histórias, suas experiências, lutas e conquistas.

Nas palavras de Meihy (2002, p.20) “a necessidade da história oral se fundamenta no direito de participação social, e nesse sentido está ligada ao direito da cidadania”. Vale ressaltar que durante todo o percurso em que foi desenvolvido essa pesquisa, as mulheres que participaram das entrevistas foram concebidas como sujeitos e não como objetos de investigação, colocando-as nesse lugar de cidadãs e de participantes na vida particular e social.

A história oral é um procedimento de coleta que não se restringe ao recolhimento de informações sobre documentos que já foram produzidos, pelo contrário, esta técnica se volta muito mais para a elaboração de novos documentos, novas construções, partindo dos relatos e das entrevistas de pessoas de vida comum, mas que também possuem uma história a ser ouvida e revelada. Nesse sentido, o autor conceitua que a:

A história oral responde à necessidade de preenchimento de espaços capazes de dar sentido a uma cultura explicativa dos atos sociais vistos pelas pessoas que herdaram os dilemas e as benesses da vida presente (...) Sem dúvida alguma é a humanização da vida social que amolece corações e "miolos" de quantos aprendem que a história é feita pelas pessoas comuns, com sentimentos, paixões, idealizações, qualidades e defeitos. (MEIHY, 2002).

Portanto, para inserir-me nas trajetórias de escolarização das mulheres em condição de pobreza no município de Pitanga-PR, alvoreceu o caminho da história oral, possibilitando um processo de construção de suas histórias, relações e significados referentes ao tema da pesquisa. A metodologia de história oral subdivide em algumas categorias que se diferenciam quanto à técnica, porém, nessa pesquisa foi utilizado como estratégia a história oral temática.

Com a escolha metodológica da história oral temática, procurei na literatura o norteamento necessário, e foi no diálogo com o referencial teórico de Meihy (2002) que essa opção escolhida tornou-se concretizada. A história oral veio ao encontro com a necessidade prioritária da pesquisa, visto que a intenção durante todas as entrevistas foi de dar voz às mulheres que se disponibilizaram ao trabalho de relatar

suas histórias. Meihy (2002) aponta que por meio da história oral, segmentos da população menos favorecidos têm encontrado um lugar para abrigar suas palavras, dando significado às experiências sociais vivenciadas sob diversas circunstâncias.

Diante das possibilidades de gênero disponíveis pela história oral, foi a história oral temática que culminou na escolha metodológica. De acordo com o autor, a história oral temática parte de um assunto específico e previamente estabelecido, comprometendo-se com o esclarecimento e posicionamento sobre uma determinada temática. Diante disso, a história oral temática ressalta detalhes da história pessoal do narrador ao revelar conteúdos a respeito de um assunto central que está sendo investigado.

Nesta investigação, utilizando-me da história oral temática que enfatiza algumas etapas da vida pessoal, recorri à um roteiro pré-estabelecido contendo algumas perguntas norteadoras (APÊNDICE A) como estratégia metodológica. Dessa forma, foi possível compreender qual o papel que a educação desempenhava para cada mulher, em uma história muito particular, tomando o cuidado de apreender a singularidade de cada relato.

No desenvolvimento da história oral como metodologia de pesquisa de caráter científico, Meihy (2002) enfatiza algumas problematizações referentes à essa condição, especialmente sobre a qualidade de documento elaborado por relatos orais, bem como sobre o processo de transferência do oral para o escrito. Segue as palavras do autor que, “em vista do conteúdo dos depoimentos, o que se diz é que comumente são cheios de interferência emocional” (2002, p.47).

Diante disso, tomando como base a metodologia da história oral que preocupa-se com essas interferências e inquietações demonstrada pelo narrador, até mesmo porque, segundo o autor, é “na emoção e na paixão de quem narra a subjetividade que reside o interesse desse método” (MEIHY, 2002, p. 47). Com isso, no processo de entrevista foi valorizado os silêncios, as pausas, as emoções, tanto apresentadas pelo narrador quanto os sentimentos suscitados no próprio pesquisador, compreendendo como parte constitutiva da pesquisa.

Vale ressaltar que a história oral não se propõe a atingir ou elaborar um documento que se fecha em si, como se a verdade final fosse alcançada. Contudo, o objetivo dessa metodologia tem como pretensão apresentar análises e conteúdos que, de certa forma, retratem a experiência humana e, sobretudo, apontem para as possibilidades humanas que são complexas e inesgotáveis. Nesse sentido, Portelli

apud Thompson (2002) afirmam que a credibilidade das fontes orais é diferente, visto que o valor da narrativa não se encontra no apego aos fatos, eventos ou padrões de comportamento, mas especialmente sobre as experiências e lembranças, inserido em cada relato, cada subjetividade.

A história oral é desenvolvida tomando como ponto de partida um projeto que busca apreender relatos orais, sistematizando e organizando todos os processos a serem executados, dessa forma, funciona como um mapa de orientação da pesquisa. A elaboração do projeto inicial é fundamental para a pesquisa em história oral, resultando na afirmação que sem projeto não há história oral (MEIHY, 2002). O projeto oferece o direcionamento que o trabalho de campo necessita seguir, essencial para o bom desenvolvimento da história oral. O projeto é constituído por duas partes complementares, o primeiro referente ao fundamento teórico e o segundo especificadamente à parte operacional.

Nesse percurso metodológico e de elaboração do projeto, conforme Meihy (2002) é necessário alguns procedimentos a serem seguidos, como a escolha das colônias, a formação de rede, a entrevista, as transcrição, a conferência, o uso autorizado dos textos e o arquivamento dos depoimentos. Com relação à eleição da colônia ou grupo a ser estudado, foram definidos como foco de estudo o grupo de mulheres inseridas no programa de Transferência Bolsa-Família e que haviam retornado ao estudo depois de um período de afastamento. Dessa forma, a pesquisa contou com sete colaboradoras que se disponibilizaram a relatar suas histórias por meio de entrevistas prontamente.

A entrevista na história oral faz parte de uma das etapas do projeto, subdividindo-se em pré-entrevista, entrevista e pós-entrevista. O autor Meihy (2002) chama a atenção para a necessidade do colaborador ter ciência que a entrevista está sendo gravada, sendo inaceitável para a história oral qualquer gravação sem a prévia anuência da outra parte. As entrevista com as mulheres colaboradas foram realizadas no Centro de Referência da Assistência Social, no município de Pitanga, local em que as mulheres participavam de grupos, reuniões e que, constantemente, dirigiam-se para verificação do benefício do bolsa-família. As entrevistas foram gravadas, após a autorização e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B).

Ainda sobre a entrevista, Meihy (2002) alerta para alguns aspectos relevantes nesse processo, reiterando que uma boa entrevista é sempre o resultado de uma

conversa amistosa entre pesquisador e colaborador, facilitada pela disposição de um ambiente seguro e acolhedor. Ainda, aponta que o processo narrativo sempre se enriquece e se desenrola com maior naturalidade quando essas condições são proporcionadas pelo pesquisador. Há situações em que, ao finalizar o processo de gravação, o colaborador lembra de um fato relevante e que gostaria de incluir no relato após o encerramento da entrevista. Uma das participantes, ao término de sua entrevista, solicitou que ligasse novamente o gravador, visto que gostaria de acrescentar mais um aspecto que considerava extremamente relevante, nesse caso, a participante gostaria de incentivar que outras mulheres também pudessem retornar ao estudo, considerando que o seu relato poderia mobilizar outras mulheres com situações semelhantes a sua.

Para tanto, a entrevista é um ponto crucial da história oral, visto que sem essa relação direta entre pesquisador e colaborador e a gravação do relato, não é possível o desenvolvimento do método. Com as entrevistas realizadas caminhou-se para os próximos procedimentos, como a transcrição, a conferência e o arquivamento. Após a processo de mudança do estágio da gravação oral para o código escrito passou-se para a etapa da textualização, suprimindo as perguntas norteadoras, tornado o texto predominantemente do narrador que surge como figura única já que assume o exclusivismo da primeira pessoa.

As entrevistas foram realizadas no município de Pitanga-Paraná, visto que foi nesse local que vivenciei a experiência de trabalhar como psicóloga em uma comunidade bastante afetada pela pobreza e encarecida de condições básicas de vida, como moradia, alimentação e trabalho. Nesse período, atuei no Centro de Referência de Assistência Social- CRAS e foi nesse local de trabalho que convivi com algumas mulheres que, posteriormente, narraram suas histórias e, dessa forma, possibilitaram a construção da dissertação.

O CRAS é um equipamento público, caracterizando-se como principal segmento de atuação da Política de Assistência Social, materializado no Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Dessa forma, desenvolve o trabalho social com famílias, com a finalidade de fortalecer a função protetiva, prevenir a ruptura dos seus vínculos, promover seu acesso e usufruto de direitos e contribuir na melhoria de sua qualidade de vida. Além disso, prevê o desenvolvimento de potencialidades e aquisições e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, por meio de ações de caráter preventivo, protetivo e proativo.

O município de Pitanga-PR, local em que a pesquisa foi desenvolvida, constitui-se como município que apresenta altos índices de vulnerabilidades e de extrema pobreza no Estado do Paraná. Localizado na região Central do Paraná, desmembrado do município de Guarapuava, possui uma população estimada de 32.638 habitantes (IPARDES/2010), sendo 20.590 habitantes na área urbana e 12.048 habitantes na área rural, totalizando 63% de população urbana. Com uma área de unidade territorial de 1.6663,747 km², o município possui aproximadamente 84 comunidades rurais, demarcando extensa área rural.

O município de Pitanga apresenta como Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) 0,702, contendo como IDH- Dimensão Educação 0,621 e IDH- Dimensão Renda 0,696, ocupando a posição 224 no *ranking* dentro do Estado do Paraná. Além disso, apresenta 31,1% de famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica, sendo consideradas extremamente pobres as com renda per capita de até R\$70,00 mensais, pobres as com renda de até R\$140,00 per capita mensais e vulneráveis a pobreza as com renda mensal per capita igual ou inferior a R\$255,00.

Diante dessa realidade apresentada, a metodologia da história oral possibilitou-me iniciar uma trajetória a ser vivenciada por mim e também pelas colaboradoras que aceitaram o desafio de falarem sobre si mesmas. Compreender e inserir-me na vida dessas mulheres anônimas e comuns, muitas vezes esquecidas e excluídas da história oficial, fez-me também compreender, a cada procedimento, a necessidade e a pertinência desse diálogo.

Penso assim, ser relevante ouvir as histórias relatadas por essas mulheres, para, então, compreender quais os significados que a educação trouxe para a vida particular de cada uma, e também para os processos de convivência e de desenvolvimento enquanto grupos comunitários. Dessa forma, no capítulo 2 será apresentado as narrativas das sete mulheres que foram as protagonistas desse processo de produção de conhecimento.

Após a apresentação das narrativas, a análise e discussão será apresentada em três capítulos que articulando-se com as narrativas compõem a construção da dissertação.

O primeiro capítulo refere-se à compreensão da educação como condição de libertação, especialmente de práticas e de relações opressoras. O capítulo inicia com algumas pontuações sobre os fundamentos teóricos partilhados pelo educador Paulo Freire e a sua compreensão acerca da educação, bem como dos processos de

reprodução pelos quais os sistemas educacionais e as práticas educativas corroboram. Os relatos sobre a tomada de decisão pelo retorno ao estudo, o início do processo de alfabetização, o desejo de aprender a ler e escrever articulam-se com a fundamentação teórica dos conceitos de educação, reprodução e libertação.

O segundo capítulo compreende a educação como condição necessária para o enfrentamento da pobreza. Com isso, pretende-se problematizar o conceito de pobreza com a compreensão de políticas públicas, direitos sociais e humanos, enfatizando os mecanismos desenvolvidos pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome- MDS de combate e enfrentamento da pobreza. Como observado nos relatos a pobreza e a falta de condições de acesso ao estudo foi um dos motivos fundamentais que distanciaram mulheres, ainda meninas, da trajetória escolar, percorrendo outros caminhos na vida. Nesse capítulo, ainda, será discutido a educação como forma de empoderamento da mulher e as mudanças trazidas a partir do estudo.

O terceiro capítulo procura discutir as relações de gênero envolvidas nos processos educativos. Os relatos apresentados expressam significados, dificuldades e entraves ao acesso à educação implicados em contextos de extrema pobreza, corroborados pela condição de ser mulher. Diante disso, a relação entre gênero, educação e condição de pobreza se entrelaçam nos discursos e denunciam para essas múltiplas determinações que condicionaram e favoreceram o afastamento aos processos educativos.

2. DAS HISTÓRIAS: a apresentação das narrativas.

[...] “a história é feita pelas pessoas comuns, com sentimentos, paixões, idealizações, qualidades e defeitos”.
(MEIRY, 2011).

Aqui inicia-se a apresentação das histórias de sete mulheres que, prontamente, aceitaram participar da pesquisa. A escolha levou em consideração a condição de vulnerabilidade social apresentado pelas mulheres, visto que as mesmas estão cadastradas e recebendo o Programa de Transferência de Renda- Bolsa Família, associado com a experiência de escolarização e pela tomada de decisão pelo retorno ao estudo.

Cada relato é carregado de emoção e de significado, considerando que a decisão pelo retorno ao estudo é extremamente satisfatório para essas mulheres, as quais demonstram-se bastante orgulhosas e vitoriosas, já que o estudo é visto como uma superação de todos os entraves que vivenciaram ao longo da história de vida e que, de alguma forma, essas dificuldades estão sendo resinificadas pelo processo de escolarização.

Partindo da compreensão de que cada história está imersa de subjetividade e que precisa ser valorizada como única, particular, esse espaço não restringe-se a uma simples coleta de dados e, posteriormente, na produção de documentos. Mais do que isso, compreende-se que possibilitar a escuta da história de cada mulher é valorizar também a subjetividade e o reconhecimento da experiência que, particularmente, cada uma pôde relatar e, com isso, permitir diálogos e reflexões.

Os relatos permanecem com o nome original de cada mulher, reiterando a necessidade do reconhecimento, da valorização e do papel de protagonistas que são colocadas nessa pesquisa.

A História de Diva: Mulher Guerreira.

Meu nome é Diva, tenho 40 anos e terminei o ensino médio. Com dez anos eu parei de ir pra escola por causa dos meus irmãos, eu tinha que cuidar deles, por isso estudei só até a quarta série. Eu era a mais velha e tinha que cuidar das crianças. Eu não tive escolha, eu tinha que cuidar das crianças, cuidar da casa, pois a mãe trabalhava direto, daí eu tinha que ficar em casa, porque os mais velhos sempre tomavam conta dos pequenos. Eu tinha quatro irmãos, só uma era mulher, mas era nenê, dos mais velhos eu era a única mulher.

Depois de vinte e dois anos voltei a estudar, mas nunca imaginei que eu iria aprender as coisas. Fiz da quinta a oitava e daí fiz do primeiro ao terceiro. Voltei a estudar com 34 anos. No ano de 2010 fiz da quinta a oitava série, depois fiz do primeiro ao terceiro. Fiz no CINE, particular. No primeiro ano eu fui sozinha, no segundo ano eu fui com a Izabel, porque ela trabalhava na prefeitura também, daí nós ia junto, era bem mais divertido.

Fiquei vinte e dois anos sem estudar. Quando casei, o marido não deixava estudar. Ele falava que mulher não podia, tinha só que saber arear o fogão, lavar as panela, mas não precisava de estudo.

Voltei a estudar por causa do serviço que eu arrumei, se não fosse por causa do serviço eu não tinha voltado a estudar. Mas me sentia tão mal, culpada, daí um tempo atrás eu não obedecia mais ele, daí eu ia estudar mesmo assim. Nós brigava, mas eu ia. Depois ele entendeu, até ele queria voltar a estudar, só que pra ele é mais puxado o serviço, não tem como, mas vontade ele também tem.

Para voltar a estudar, as maiores dificuldades é que eu tinha que trabalhar o dia inteiro e pegar minha filha na escola. Chegava em casa, fazia janta e levava ela comigo pra escola de noite. Era mais difícil. Era demais de serviço pra eu fazer, mas eu consegui, querendo a gente consegue.

Quando eu era criança tinha dificuldade também, bastante dificuldade, principalmente por causa que não tinha o bolsa-família, daí a mãe trabalhava, o pai trabalhava e nós ganhava o caderno da escola. Era bem mais difícil, porque agora é tudo mais fácil, primeiro era bem mais difícil, as crianças hoje podem ir pra escola, antigamente era bem mais pior.

O que me motivou a voltar a estudar foi o serviço que eu peguei, por causa que eu era estagiária, daí eu tinha que estudar, se não tivesse estudando não podia trabalhar, foi isso que me motivou.

Mas foi muito bom, eu gostei de estudar, não estou mais estudando porque eu parei de trabalhar como estagiária, daí fui trabalhar como diarista, como diarista ganha muito pouco, daí tive que parar de estudar para trabalhar mais. Mas se eu tiver outra oportunidade vou continuar a estudar, vou estudar sim.

O estudo trouxe muitas mudanças pra minha vida, principalmente quando a gente vai fazer entrevista de emprego e eles perguntam que série que a gente tem. Eu tinha vergonha de contar, mas agora eu não tenho, porque eu terminei tudo e nossa, mudou bastante.

Eu era bem rebelde. Eu era briguenta demais, não tinha educação, eu não tinha educação, porque, assim, se você falasse alguma coisa que eu não gostasse eu já me erguia, eu não sabia escutar, mas agora sei escutar, já sei, eu relevo bastante coisa, eu acho que o estudo ajuda. As pessoas de fora falam que não ajuda, mas ajuda sim, principalmente na educação.

Me sentia também mais valorizada, principalmente no serviço, a gente vê que muda. Se a pessoa tiver estudo muda. Lá onde eu trabalho esses dias estavam caçoando: “—Nossa, Diva, se você não tivesse terminado o estudo você não sabia nem conversar com os outros”. Agora quando chega as pessoas e eles tão apurado, eu levo a pessoa lá pra trás, levo tomar café, fico conversando. Eu acho que isso também mudou um pouco porque se fosse antigamente eu não ia saber conversar, eu não ia conseguir chegar e conversar com eles, eu era muito mal educada, pense numa pessoa mal educada, era eu.

Eu sonho em ter minha casa, talvez ter meu carro, não sei, melhorar mais. Quero que a minha filha tenha uma boa educação, quero continuar no estudo e mais pra frente ver o que vai dar, mas eu espero o melhor. Estava pensando em fazer uma faculdade a distância, por enquanto não penso no que fazer sabe, mas eu queria fazer algo que ficasse no meio da mulherada, assim que eu queria, queria conviver com o povo. No outro ano eu quero fazer um cursinho de informática, eu não gosto de mexer com computador, mas no limpar eu desligo tudo, daí eu tenho medo até de limpar. No outro ano a menina minha vai fazer e daí eu vou com ela.

Minha história é de guerreira, mulher guerreira. E por causa de mim, tem bastante mulher que voltou pra escola, pensaram que são capaz e foram atrás, lá na vila tem umas dez ou mais que voltaram a estudar.

A História de Rosanna: Mulher Independente.

Meu nome é Rosana, tenho 39 anos e estou cursando a 5ª série do ensino fundamental. Eu não tive oportunidade de estudar porque minha mãe mudava muito, tipo cigana, já digo. Mudava muito de cidade, daí eu e os meus outros irmãos também não podia estudar. Começava a ir bem na escola, a mãe já tirava a gente, aí eu perdia as aulas.

Também eu não gostava muito da escola, achava meio difícil porque nós ia sem tomar café, daí nós dormia. Eu não ia bem na matemática, tinha que tomar remédio pra cabeça, pra ajudar na memória.

Quando era criança, nós morava no interior, perto de Santa Maria. Lá era mais difícil. Nesse tempo eu fiquei bastante sem estudar porque não tinha escola perto e era muito longe pra nós pegar o ônibus, era na BR, daí era mais difícil.

Fiquei mais de dez anos sem estudar, agora eu voltei para terminar a quinta série. Já faz dois anos que eu estou na escola. Agora está fazendo bem depois que eu voltei a estudar, como é que depois de uma idade a gente aprende? Já terminei até a quarta série e estou terminando a quinta, aí eu vou para o Ceebja. É que teve gente da escola que me deu força, daí eu voltei a estudar.

Quando decidi voltar a estudar, não tive força do esposo. Ele ainda não concorda, não incentiva, ele fala assim: “—Depois que já tá casada, de idade, vai voltar a estudar? Larga o serviço aí”.

Mas nunca é tarde pra gente aprender, ainda bem que a professora e a diretora da escola Afonsina me incentivou, disse que nunca é tarde pra estudar. Mas não adianta, mesmo ele não me incentivando eu voltei, porque é o bem pra mim. Hoje pra gente ter um serviço precisa ter estudo. Daí eu falo pra ele que eu tenho que estudar porque eu não vou depender dele sempre, que eu preciso do estudo pra arrumar um emprego bom, se não tiver o segundo grau não entra nem pra trabalhar no mercado, até para fazer concurso da prefeitura tem que ter estudo, fazer estágio, é nisso que eu penso.

Às vezes eu quero desanimar, mas daí eu encontro pessoas que me dá força, ajuda a gente. A gente não tem ajuda do marido na casa, mas tem outros que ajudam, as pessoas incentiva a gente, a minha professora é um amor, se não fosse ela eu não sei se não teria desistido.

No começo eu faltava, mas tinha uma senhora lá de oitenta anos, daí ela falava pra mim: “—Rosana você é nova ainda, eu que sou de idade não falto escola, tenho força, você precisa estudar, você é nova ainda menina, eu que sou de idade quero estudar”. Eu fui ouvindo ela falar e de tanto ouvir, estou até agora, não vou desistir. Parei esses dias porque eu estava trabalhando, mas já vou retornar porque quero ir pro Ceebja, quero terminar a quinta série e fazer o Ceebja.

Em matemática eu sou péssima, daí eu já fui lograda, porque a gente não tem estudo e não sabe fazer as contas. Saber um pouco de matemática ajudou muito porque agora eu aprendi estou bem. A gente sem estudo não sabe nada, não vai pra frente, agora to mais atina depois que voltei a estudar, eu acho que eu melhorei porque eu nem sabia conversar direito.

Depois que voltei a estudar, teve bastante mudança, até pra mim ir no mercado, eu ia e ficava meio em dúvida, porque eu olhava e ficava fazendo conta. Esses dias eu falei pro meu esposo: “—Viu, você não quer que eu volte a estudar, mas olhe a quantia que eu to melhorando”, na matemática nós começamos a aprender na calculadora e agora eu já estou fazendo continha.

Também melhorou pra mim ensinar a minha menina, só que hoje é ela que ensina eu, ela vai bem. Se ela tem alguma dificuldade, ela tem mais oportunidades pra estudar, hoje é tudo na mão, só não estuda quem não quer. Antes que era difícil, antes não tinha, pra começar, nem o material, nem lápis a gente não tinha, hoje tem também recurso que o governo manda pra estudar.

Pra frente eu espero que tenha mais emprego, a gente quer estudar e quer ter alguma oportunidade, não adianta estudar e não ter oportunidade. O meu sonho mesmo era ser professora, mas agora eu não quero, é muito difícil lidar com as crianças. Mas a professora disse que se eu tenho este sonho eu posso realizar, e o estudo vai me ajudar.

Falei pra minha professora que quero estudar e trabalhar, fazer um concurso na prefeitura e ela sempre incentiva a gente. Eu tenho bastante conhecida que voltou a estudar, tenho umas amigas voltaram a estudar e estão no Ceebja. Lá é legal estudar, só tem adulto, aí um incentiva o outro, são bem alegres.

Eu queria dizer pras pessoas que pensa que não tem força pra estudar que voltem, como eu voltei, tive força. As turmas me deram força porque nunca é tarde pra estudar. Sempre tem que pensar pra frente, cada coisa que nós aprender vai pro nosso bem, fica o incentivo pra cada um que volte a estudar e volte mesmo porque não importa a idade. Sem estudo nós não vamos pra além.

A História de Maria Aparecida: Mulher do Coração Grande.

Meu nome é Maria, tenho 39 anos estou fazendo a 4ª série do ensino fundamental. No tempo que eu era criança eu não tinha como estudar, porque meus pais eram pobres, eu tinha que trabalhar, eu tinha que ajudar a minha mãe pra manter a casa. Desde os nove anos o meu negócio era só trabalhar. Daí eu não estudava, porque nós morava um ano num lugar, seis meses em outro. Sempre que eu entrava na escola eles me tiravam. Desse jeito, eu tirei só o primeiro ano. Eu até aprendi, só que daí eu nunca voltei a estudar.

De primeiro a dificuldade é que as escolas eram longe, e no interior era bem mais difícil. Nós morava naqueles lugares que não tinha quase nem vizinho, tinha que ir a pé, estudava um pouco e já saía da escola porque se mudava daquele lugar pro outro.

Agora eu voltei pra escola, só que eu já sabia ler um pouco, mas aprendi mais. Vou na escola uma vez por semana, mas pra mim é bastante, porque no tempo que eu podia ter estudo eles (pais) não podiam dar o estudo, daí se eu fosse estudar e minha mãe fosse trabalhar nós passava fome.

Tinha miséria direto na casa quando eu era criança, daí eu saía trabalhar de dó da mãe, porque ela não podia ir sozinha, eu ia junto com ela, sempre, sempre assim, por isso que agora eu falo pras minhas crianças: “—Vocês tem que estudar!”.

Eu sofro com os meu filhos, porque tenho que manter a casa, comprar material, dar de comer, sustentar tudo. Nós somos em bastante lá na casa, daí agora voltou mais uns, e o que eu vou fazer? Eu não vou atropelar a filha com o neto e dizer eu não quero eles lá, porque eu tenho dozinho dele, ele tem dois aninhos. Os outros irmãos, depois que eu fugi com dezesseis anos, estudaram, minha Irmã tirou o estudo, fizeram primeira comunhão.

Eu trabalhava e os outros ficavam na casa, o nenê, que era meu irmão, e mais duas irmãs minhas. Eu era a mais velha, por isso saía ajudar desde os nove anos. Quando eu peguei idade dos doze pra cima eu já não estudei mais, daí voltei agora com quarenta anos, fiquei na base de quase trinta anos sem estudo.

As dificuldades de agora são menores. Só não vou um dia na aula quando eu estou trabalhando, daí eu aviso a professora. Mas eu acho que não tem dificuldade nenhuma porque eu ponho meu piá na creche. Ficou bem mais fácil agora.

Hoje já mudou bastante, os de agora muitos já pegam o estudo, só que a diferença que os de agora que estudam não querem um serviço pesado, eles querem no bom, no computador, no mercado, não é que nem no tempo da gente.

Antes era bem mais sofrido, sofria pra ir na aula. Se você não tinha estudo tinha que ir trabalhar pra se manter com os pais senão não tinha nada, que nem eu sofri bastante, até fome passei, eu passo miséria com minhas crianças, mas não miséria de não ter o que comer, o que por na panela. Sempre tem o que comer. Olha, eu dou tudo, eu pego o Bolsa-Família, compro as coisas pra eles, material, às vezes compro roupa pra eles, calçado, aí eu trabalho pra ajudar, porque só com o Bolsa-Família dá, mas se for pra pagar uma água, uma luz não dá e como vai manter a casa? Por isso que eu falo que eu vou estudar pra aprender mais um pouco.

Eu voltei a estudar porque, sei lá, a professora perguntou se eu queria voltar a estudar daí eu falei: “—Eu vou voltar!”. Eu já sei um pouco, mas a coisa que eu tinha mais vontade de aprender era continha que eu não sabia. Sei de cabeça mas eu queria aprender mais ainda, falei que isso era bom. Se você sabe uma continha você vai no mercado, já faz as contas do que dá a compra, daí você sabe já quanto que paga.

Eu gosto de estudar, por isso que eu falo pras minha criança não largarem a escola: “—Vão!”, não digo quando estão doente, daí tem que faltar, mas sempre eu falo pra eles que não dá pra faltar, que isso é uma coisa que é boa. Mais tarde eles vão precisar disso aí, do estudo.

Depois que eu comecei a estudar mudou bastante. É, não é um estudo grande lá, mas eu acho que mudou bastante, porque daí interessa mais nas crianças. A gente vai estudar daí eles pegam mais, eles faz uns planos. Quando eu posso ajudar eu ajudo, que daí eles falam: “—Ah, a mãe voltou a estudar também!”, mas claro, se você tem interesse tem que voltar.

A idade não importa, seja pequenininho, seja grande, eu vejo passar na televisão que tem gente com setenta anos que está estudando, sessenta, setenta. Mas muda bastante, até numa conta que eu compro de uma pessoa que vende lá do viajante, eu já sei, eu faço a conta na cabeça e sei quanto que eu devo. Chega no final do mês eu fico fazendo as contas certa pra pagar, já sei contar certo, um tanto aqui, um tanto lá, pra dá o dinheiro, porque eu gosto que sempre sobre um pouco pra minhas crianças, porque quando eles querem, eles vem: “—Olha, mãe, me dá um real, me dá cinquenta centavos?”, tem que ter, não da pro mês o dinheiro, mas sempre eu tenho que reservar um dinheiro, um dez, um vinte real pra eles.

Para o meu futuro, eu queria ter uma casa própria minha mesmo, pra parar de pagar aluguel, é o meu sonho. Eu queria ter o meu canto, sempre uma água, uma luz vez, um IPTU vem, esse sempre tem pra todo mundo, não é só pra um que não vem, mas é o meu sonho.

A História de Leode: Mulher Leitora.

Meu nome é Leode, tenho 45 anos e estou cursando a 4ª série. Eu não tive oportunidade de estudar quando eu era criança, porque meus pais eram pobres, sempre nós moramos nos mato, longe da escola. Nós só trabalhava. Naquele tempo nós trabalhava na lavoura, tinha que ajudar o pai e a mãe para sustentar as outras crianças que era mais pequeno.

Os outros irmãos meus, mais novos, já tiveram oportunidade de estudar. Eu era a mais velha, por isso eu e as outras duas irmãs não tivemos oportunidade de estudar, tanto é que as outras duas mal assinam o nome.

Eu nunca nem cheguei a estudar quando eu era criança. Depois que eu casei que o meu marido disse que tinha essa escola pros adulto, daí ele falou assim: “—Vai estudar, vai que você aprende, se você aprender a escrever o teu nome já tá loco de bom”.

Faz uns quatro anos que eu estou estudando. O meu marido sempre incentiva, ele sempre diz pros meus filhos assim: “—Olha, ajude a tua mãe, ajude ela a ler”.

Daí ontem eu tinha um monte de tarefas pra fazer e a minha menina pequena disse que ia fazer pra mim, mas ele falou assim: “—Não, tua mãe mesmo que tem que fazer, ela mesmo que tem que fazer pra ela aprender!”. Sempre ele incentiva estudar,

quando eu quero fazer um curso, ele diz: “—Vai em frente se é o que você quer, pode fazer”.

Ele nunca me proibiu de nada, de estudar, de fazer curso ou outra coisa. Eu faço curso de costureira à noite e ele nunca reclamou, eu estudo durante o dia e faço o curso de costureira à noite, porque eu costuro em casa, pra sustentar um pouco minha família e também porque ficar só com o bolsa-família não dá, aí eu tenho uma maquininha lá que ajuda, faço reforma.

Mas antes de voltar pra escola, eu não sabia nada, eu não sabia nem pra onde eu ia, nem que lugar que era. Se eu chegasse numa loja ou num mercado e perguntasse onde que eu tava eu já não sabia. Eu não conhecia número, eu não sabia ver horas, não sabia fazer ligação, não sabia nem receber ligação dos outros, daí depois que eu comecei a estudar, eu fui conhecendo mais, agora sempre que eu vou levar o meu piá pra Guarapuava eu já sei onde é que eu vou, qualquer lugar que eu vou.

Eu chegava na escola e não sabia nem como pegava o caderno, daí eu dizia que não queria mais ir pra aula, dizia que não iria aprender mais, dizia que não adiantava, que voltava na mesma, dizia que eu não sabia nada mesmo, o que estou fazendo? Chegava na casa e falava que não ia mais, daí minhas meninas e meu marido dizia: “—Não, você vai estudar, vai ter que ir sim, por que vai desistir agora se você queria tanto ir?”

Aí fui indo, eu tinha vergonha até das outras pessoas, porque as outras pessoas sabiam um pouco escrever e eu não sabia nada, mas minha professora ficava me incentivando, porque a nossa professora lá é um amor de pessoa, e vai e vai e vai, até que eu aprendi.

Ela passava o meu nome pra mim, daí eu copiava, ela dizia que era pra eu ir copiando até eu aprender, daí foi até que eu aprendi. O alfabeto também eu não sabia, agora eu aprendi tudo, as letras do alfabeto eu sei todas. Eu sei escrever sabe, só não sei ler, a minha dificuldade é essa, eu conheço tudo que é letra, mas não sei reunir, como diz. Mas pra mim foi muito bom, eu to estudando e to muito contente.

Voltei pra escola porque eu via que todo mundo aprendia a escrever e ler e por que eu não? Eu tinha vontade, o meu sonho era escrever, aprender a ler e escrever, daí as minhas amigas diziam: “—Vamos na aula, você vai aprender, nunca é tarde pra aprender!”, daí eu dizia que eu não ia aprender, mas aprendi. Veja a comadre Irene, eu que incentivei ela a entrar na escola, ela falou assim: “—Sei lá, comadre, acho que

eu não vou aprender”, aí eu falei que ia aprender sim, nunca é tarde pra aprender, o que aprender lá já tá bom, já dá pro gasto, só sei que a escola pra mim é muito bom.

Muita coisa mudou depois que eu voltei a estudar. Agora, se alguém falar pra mim ir em tal lugar, se tiver escrito o nome, eu olho a primeira letra e já sei o que está escrito. Melhorou pra mim até acertar uma conta, pra mim entrar no banco, pagar uma conta, dinheiro eu já sei, já sei quanto que é, se for pagar um boleto no banco eu já sei também quanto que é e que dia que é, antes eu nem sabia, eu tinha que mandar os outros pagar, tinha que dizer que comprei na tal loja e tinha que pagar tal dia, tinha que pedir pra alguém ver pra mim que dia que eu tinha que pagar, aí eu sentia vergonha. Falava: “—Meu Deus do céu, vou ter que depender toda a vida de tá pedindo pros outros?”.

Quando tinha médico fora, a turma dos postos que tinha que me orientar, aí eu ficava no mesmo lugar esperando até eles voltarem me buscar porque eu não sabia onde ir. Agora não, agora eu já me viro, acerto minhas contas sozinha, faço tudo minhas viradas sozinha, não preciso depender de ninguém. Sei que pra mim foi muito bom.

Acho que com as minhas crianças mudou muito, as crianças me ajudam, me incentivam, meu piá fala pra fazer isso, tem que fazer aquilo, daí às vezes eu digo que não vou pra escola, mas as crianças falam que tem que ir, eu digo que tenho muita roupa pra lavar e aí eles falam que pra eu deixar as roupas pra outro dia, falam: “—Vai estudar, a senhora tem que aprender mãe!” Até a menina pequenininha que estuda no Tiradentes diz que eu tenho que ir estudar e quando eu não sei fazer as continhas, as crianças me ajudam. Mas o meu marido não deixa eles fazerem pra mim, eu que tenho que fazer as contas sozinha pra aprender, pra mim foi muito bom a escola, eu gosto e adorei estudar.

Daqui pra frente eu acho que vai melhorar, tanto pras minhas crianças quanto pra mim. Eu tirava molde de roupa e não sabia como que era escrever frente e atrás, agora já sei, eu penso comigo qual letra que eu devo escrever, aí as crianças corrigem pra mim, na verdade, eles dizem que eu finjo que não sei escrever, só que tem alguma letra que sempre fica pra trás.

Minha vida mudou muito depois que eu voltei a estudar, se a professora continuar dando aula eu vou continuar, eu to fazendo a quarta série, ela quer que a gente passe lá para o Ceebja, aí eu vou ver com as comadres se elas vão também, porque a comadre Maria que me ajuda muito, uma incentiva a outra.

A História de Rosinha: Mulher Sonhadora.

Meu nome é Rosinha, tenho 50 anos estou aprendendo a ler e escrever. Quando eu era criança eu estudava, mas meu pai me tirou. Meu pai me tirou da escola com 12 anos, só fiz até a primeira série.

Naquele tempo não era como agora, era muito difícil. O pai tirava as crianças da aula pra ir trabalhar na roça, carpi, plantá, colhê, malhá feijão. Era difícil, só que era divertido, nós ia de chinelo de dedo pro serviço, com a foice nas costa. Foi uma vida muito divertida, mas meu pai não dava estudo, tudo bem, beleza, mas graças à Deus, com as força de Deus, mesmo com essa idade tamo aprendendo.

Eu voltei a estudar quando tava com, quero ver com quantos anos eu tava, depois que deu essas aula pros analfabetos que daí eu voltei. Eu estudei com a professora Ângela, daí ela pegou, tava ela e o piá da Gerardina, que dava aula pra nós, e depois que ela falou assim: “—Ah, Rosinha, nós vamo parar com a aula porque eu vou dar aula pra lá”, nós ficamos tão nervosa. Depois, graças à Deus, nós peguamos a professora Vanda. Ela foi lá fazer a nossa matrícula, daí continuamo e tamo até agora, graças à Deus. Fiquei quarenta anos sem estudar, quarenta anos, meu Deus do céu.

Eu tô muito feliz. Depois que a professora cadastrou a gente na escola, nós temos material. Chega meio dia e meio, eu esquento o meu almocinho e, com a fé de Deus, quando falta quinze pra uma hora da tarde, eu estou com minha mochilinha nas costas indo pra escola. Chego lá minhas amigas chegam e me abraçam, minha professora também me abraça, olha, é uma benção de Deus.

Ergui a minha cabeça e pensei as coisas positivas, pensei que ia volta a estudar nem que fosse depois de velha. Hoje, estou com quarenta e oito anos, mas graças à Deus, tem uma benção de Deus comigo pra mim estudar.

E to aprendendo, porque eu não sabia nem pegar numa caneta, mas hoje eu não tenho dificuldade, eu levanto cedo, eu faço meu servicinho, lavo roupa, daí eu olho no relógio e quando dá meio dia, eu esquento meu almocinho, daí falta quinze pra uma eu to indo com a mochilinha nas costas, alegre e feliz, encontrando os outros e abraçando e se beijando.

É um prazer pra mim, é isso que é o meu prazer, é a minha felicidade, mas quando eu era criança era muito difícil, naquele tempo não tinha nem médico, e quando os filhos da mãe ficava doente tinha que tomar chazinho de horta, só que era

tudo crioulo, não era com esses veneno que agora se planta, põe adubo, põe veneno pro tomate madurar, e o nosso já era natural, da terra, até um feijão, uma batatinha se colhia e já era uma benção de Deus.

Hoje em dia o povo tão tudo doente, diz que os antigos que eram mais forte, mais natural, enfrentava tudo que é coisa. Hoje só pra plantá um tomate pegam um veneno e cobrem tudo pra madurá fora do tempo, naquele tempo com a gente não tinha, era batatinha crioulo, eu trabalhava na roça, o dia inteiro na roça, tudo a vida o pai levava nesse caminho.

Eu até tinha vontade de estudar, mas o pai não deixava, ele dizia assim: “—Ah, o que que adianta você estudar? Você tem que trabalhar, tem que ajudar o pai, fia, lá do céu não cai nada pra nós!”

Os antigos era assim, Deus o livre se tivesse gente que nós passasse na frente sem pedir licença, Deus o livre! Podia se preparar pra aquele chicote veio de argola, ele surrava mesmo. Assim era a educação.

Antes do pai morrer ele falou: “—Olha, minha fia, você vai ver as coisas que nunca viu na vida”. E eu guardei essa lembrança dessa versão que o meu pai falou, e é verdade mesmo, eu to vendo as coisas que eu nunca vi na vida, hoje em dia é sem respeito, não tem educação, é verdade ou não é? Naquele tempo era tudo diferente.

Voltei a estudar porque era um sonho. Realizei o meu sonho e voltei a estudar, esse sonho meu era de tudo a vida: tá numa aula aprendendo, a minha felicidade era essa, a minha felicidade era de eu tá com um caderno, com um lápis escrevendo e batalhando. Porque a gente sai numa cidade e tem uma placa, como eu que, às vezes viajo, eu vejo aquela placa e o que eu vou fazer? Olhar é a mesma coisa que não olhar, eu não sei ler, daí eu tenho que pedir uma ajuda às vezes pra uma amiga, ou pra uma pessoa estranha. Aí eu perguntando ela me informa, já me aconteceu isso, mas é perigoso a gente se perder.

Por isso que o estudo da gente é o que mais interessa na vida, é o mais que batalha na cabeça da gente, é a gente aprender a estudar e ler, é aquela felicidade de um orgulho que a gente tem, que daí se Deus quiser eu quero realizar o meu sonho e fazer o meu nome completo pra mim não tá com essa identidade hoje perto de você escrito “Analfabeta”, então eu tô fazendo esforço e o coração pra mim tá lá.

Eu adoro estudar, é a minha felicidade, na escola já me apelidaram até de “Menina sapeca”, porque eles gostam de mim, porque eu estou lá escrevendo, estudando e brincando na hora do recreio, é uma felicidade. Minha professora é

também um estímulo pro meu coração. Ninguém vê eu triste na escola, só alegre, aprendendo e batalhando.

Depois que eu voltei pra escola, a minha vida ficou mais especial. Fiquei tão alegre e feliz. Teve bastante mudança depois da escola, eu tenho mais paz, alegria. Eu não sou mais aquela mulher triste. Sou uma mulher que tem uma paz de Deus. Tenho alegria com minhas amigas, com meus vizinhos.

Eu abro minha porta cedo é cheio de gente tomando chimarrão comigo, eu dou atenção. Tudo isso deu uma mudança na minha vida, às vezes chega uma mulher lá tomar chimarrão e eu digo: “—Olha, tá na hora de eu ir pro estudo, na aula, não adianta ficar só com a cuia de chimarrão na mão!”

Tem que olhar lá pra frente, porque o que mais interessa é aprender, não pode tá faltando, então eu deixo pra de tarde, porque de tarde tem tempo. O estudo em primeiro lugar, é isso que eu falo pra eles, então é isso que mudou muito a minha vida.

Também porque eu já sei as letras, já estou sabendo o meu nome, já sei escrever, porque de primeiro não sabia nem pegar num lápis e numa caneta, fazia aquelas bolinhas assim tipo sapinho na lagoa, com as perninhas puxada. Agora, graças à Deus, eu tô feliz, tenho muita benção de Deus que eu tô aprendendo e graças à Deus estou indo em frente.

Mas meu sonho mesmo é que eu aprendendo, eu quero pegar e quero ler a Bíblia Sagrada, pegar o folheto da igreja e ir na frente ler, é isso o meu sonho. Quando eu vou na igreja, na missa, e quando eles dão aqueles folheto a gente fica sentido de não poder ler, porque não adianta a gente pegar e não saber ler, então é bom a gente pegar o folheto e ir na frente ler, mostrando a alegria e felicidade de não ser mais analfabeto. É isso o meu sonho!

Então é isso, eu não erreí nenhuma palavra né? (risos) falei tudo certinho? (risos). Você ficou emocionada né, eu também estou emocionada, agradeço de estar aqui dando essa entrevista pra vocês, meu deus como que pra mim foi uma alegria e uma felicidade né, que hoje eu levantei seis horas pensando na entrevista, pensando Jesus tomara que ela venha me buscar cedo porque eu não posso perder a aula né, ahan, porque 1h eu tenho aula, eu estudo ali no alto da colina, tem tudo lá, tem quadro, tenho tudo, tenho mochilinha, caderno, tenho tudo (risos).

A História de Laurinha: Mulher cheia de Fé.

Meu nome é Laurinha, tenho 45 anos e estou sendo alfabetizada. Quando entrei na escola eu tinha cinco ou seis anos, e quando eu estava começando a aprender o meu pai tirou pra eu ir trabalhar. Trabalhei dez anos como empregada, trabalhei na lavoura, daí vim embora aqui pra Pitanga e tudo se ajeitou. Já estou estudando. Eu parei de estudar com nove pra dez anos, quando eu já tava na idade de ajudar o meu pai. Parei pra poder trabalhar, daí fiquei um monte de tempo sem estudar, quase uns 25 anos mais ou menos.

Eu não me lembro muito bem das dificuldades que a gente tinha, porque faz bastante tempo. Eu fazia interesse, ia na aula, fazia interesse de aprender, mas eu tinha que trabalhar, aí eu tive que sair pra trabalhar pra ajudar o meu pai e minha mãe. Hoje eu tenho um pouco de dificuldade, sei lá, mas a gente vai e se interessa em aprender e a professora Vanda ensina muito bem.

Eu já tentei estudar outras vezes, mas não aprendi nada, agora dessa vez, se Deus quiser, eu vou aprender. Eu tenho uma vontade tão grande de aprender, eu saio na rua e começo a ler. Voltei agora e estou tentando e quero que Deus me dê força porque eu quero aprender. Dá gosto de saber que a gente está aprendendo, aprender a ler todas coisas, de poder assinar o nome.

Depois de ficar quase trinta anos sem estudar, nesse tempo casei, tive filhos, mas comecei a pensar e a professora foi atrás de mim, falou pra voltar, disse que eu iria aprender e tudo.

Dou graças à Deus de ir aprendendo. Foi a professora que me incentivou, que me deu a ideia de voltar, porque pelos meus filhos eles não queriam que eu voltasse, diziam que depois dessa idade por que aprender. Mas eu quero aprender, por isso que eu tenho força e fé para aprender, eles falaram que não era pra mim estudar mais porque eu não iria mais aprender, mas aí que tá, eu já to meio que aprendendo, já to escrevendo o meu nome.

Isso trouxe bastante mudança, porque a gente se distrai, a gente pega o caderno na casa e fica estudando ali e tudo. Pra mim foi muito bom voltar a estudar, mas ainda eu quero aprender a ler. Quero ir na igreja e quero pegar o papel pra mim ler a palavra de Deus, é esse o meu sonho, quero tanto ler a palavra de Deus.

Outra coisa é que a gente sai e tem que assinar, daí tem que ficar colocando o dedo ali, então dá vontade da gente aprender a escrever, porque eu fico com muita vergonha de ter que ficar colocando o dedo e não assinar. Mas agora, nas próximas, eu quero escrever meu nome, pra mim isso é muito importante.

Por isso eu sonho com um futuro muito bom, mas vamos ver se a gente alcança até lá, pra hora da gente aprender tudo, eu queria alcançar muitas coisas. Mas agora não sei dizer bem certo, é mais ou menos isso que eu falei: é muito bom o estudo, porque a gente sai por aí e vai no mercado, daí não sabe se pega coisa cara ou coisa barata e fica ali sem saber, então é importante pra gente quando vai fazer uma comprinha ver o que está mais barato e mais caro, porque senão o dinheiro da gente às vezes não dá. Por isso que eu quero muito aprender e com a força de Deus eu vou aprender, eu já to aprendendo a fazer continha, aí quando eu vou pra mercearia eu já sei ver os preços.

A História de Izabel: Mulher que vai Longe.

Meu nome é Izabel, tenho 33 anos e terminei o ensino médio. Tudo começou com o projeto que eu entrei ali em cima sabe, porque minha vida era marido, filho, casa, aí depois que eu comecei a frequentar o projeto ali no Alto da Colina, tinha o curso de culinária, dali já apareceu um curso de panificação, daí pelo curso de panificação que viram a minha habilidade, e me chamaram pra trabalhar no CRAS, daí eu voltei a trabalhar e a estudar.

Mas comecei a ir pra escola quando eu morava no sítio, com seis aninhos. Naquela época era com sete que entrava na escola, só que eu comecei antes pra acompanhar os meus irmãos. Comecei e me desenvolvi bem rápido sabe, eu fui bem na escola sempre. Mas como a gente trabalhava na roça, até as crianças trabalhavam, nós trabalhava meio período na roça e a tarde geralmente nós estudava, aí eu terminei a quarta série e fiquei um ou dois anos fora.

Voltei a estudar, mas era à noite porque era longe do colégio. Nessa época eu acho que já tava com quatorze anos. Voltei e aí terminei o ensino fundamental.

Casei e parei de estudar, marido, geralmente, não gosta que a mulher estude sempre. Agora tá mudando um pouco, mas antes era assim, o meu marido mesmo nunca apoiou, ele sempre era contra, ele falava que mulher tinha que cuidar da casa, mas eu sempre pensei que se a gente não estuda a gente não consegue fazer nada.

Hoje pra você fazer um concurso pra serviços gerais se você não tiver estudo você não pode nem se inscrever pra fazer o concurso, na verdade meu marido quando voltei a estudar nem apoiava e nem desapoiava, ele engoliu, mas aí eu terminei o ensino médio e fiz mais uns cursinhos. Cheguei a ficar uns onze anos sem estudar.

Mas voltei por necessidade, eu acho, porque a gente sabe que precisa estudar pra conseguir alguma coisa e, na verdade, eu entrei trabalhar como estagiária aí eu tinha que estudar pra tá fazendo o papel de estagiária, mas foi bom porque foi um empurrão.

Tive várias dificuldades, uma diferente da outra, pra gente estudar a gente tem muito trabalho pra fazer em casa. Agora mesmo eu terminei de fazer um curso de ACS em junho, era aula todo dia, aí eu trabalho até cinco e meia você chega em casa e tem filho pra dar banho, janta pra fazer, organizar a casa, tomar banho, ir pra aula e voltar onze horas, dormir e no outro dia levantar de manhã e trabalhar.

Você acaba não tendo muito tempo pra fazer o trabalho de casa, a correria é demais, até agora eu terminei esse curso e falei que ia ficar um tempo sem estudar porque é demais, descansar a mente um pouco porque mais tarde eu tenho vontade de fazer um outro curso.

Tem um cursinho que tá pra vir que eu to com vontade de fazer, é o técnico de enfermagem. Eu fiz o ACS e tá pra vir o técnico de enfermagem e como é um programa bom do governo, porque é um curso que não é muito barato pra você fazer e se vir esse curso do jeito que eles falaram que é pra vir no Pronatec, aí é um empurrão bom, eu estou com vontade.

O estudo trouxe várias mudanças, até psicologicamente. A gente abre mais a mente, conhece mais pessoas, você sai daquele mundinho que você vive dentro de casa, você tem até mais vontade de trabalhar, de conhecer outras pessoas, de conversar, de se arrumar, eu estou tentando melhorar nisso também.

Mais pra frente eu tenho vontade de estudar mais, de conseguir ter uma profissão, porque na verdade a gente sempre trabalha, mas não é uma profissão. Quero ganhar melhor, quem sabe ser técnica de enfermagem, né, na verdade a época que eu voltei a estudar e trabalhar no CRAS, porque fazia muito tempo que eu não trabalhava fora, eu me identifiquei muito, eu abri mais a minha mente, não queria mais ficar em casa, hoje eu não consigo só ficar em casa.

...

A partir dos relatos apresentados foi possível compreender o significado atribuído ao processo de retorno ao estudo por essas mulheres. Como foi observado, as sete mulheres participantes da pesquisa estão inseridas em comunidades bastante empobrecidas, tiveram entraves importantes ao longo da história de vida que impossibilitou experiências e vivências educacionais.

Nesse sentido, foi possível apreender que as condições de pobreza, já nos primeiros anos da infância, fez com que a paralização nos estudos fosse a única alternativa para o enfrentamento das necessidades da vida. Nessas circunstâncias, algumas iniciaram na infância o trabalho pesado, com rotinas próprias ao trabalho na roça. Em outras histórias, o distanciamento da escola aconteceu pela necessidade de tomar conta do trabalho doméstico e dos irmãos mais novos, enquanto que os pais saíam para trabalhar.

O retorno ao estudo trouxe junto a possibilidade de uma vida melhor, almejando condições mais dignas de sobrevivência. Em cada relato fica evidente a importância que o estudo significa para a história pessoal de cada mulher.

Além disso, o que marca os relatos são os processos de mudanças na vida que o estudo possibilitou, sendo que essas mudanças foram vivenciadas nas rotinas diárias, como nas compras do mercado, nas viagens para tratamento médico, nas leituras de placas nas ruas, se estendendo para os relacionamentos na família e com as demais pessoas. Foi possível identificar um processo de empoderamento dessas mulheres pela via da educação.

Apesar das experiências se aproximarem e se apresentarem de forma bastante semelhantes, vale ressaltar que cada colocação, cada relato, cada impressão suscitada foi única e singular.

3. A EDUCAÇÃO COMO LIBERTAÇÃO

“Os oprimidos hão de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção”.
(FREIRE, 1987, p. 45).

3.1 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PARA PAULO FREIRE- A TOMADA DE DECISÃO PELO RETORNO AO ESTUDO.

Dou início a esse capítulo trazendo algumas pontuações sobre os fundamentos teóricos partilhados pelo educador Paulo Freire sobre a sua compreensão acerca da educação, bem como dos processos de reprodução pelos quais os sistemas educacionais e as práticas educativas corroboram. Para tanto, ao discorrer teoricamente trago no entorno os relatos das mulheres que protagonizaram a pesquisa.

Nesse momento, destaca-se o movimento de tomada de decisão para o retorno ao estudo e para algumas mulheres o início do processo de alfabetização, considerando como um ponto determinante para uma nova compreensão de mundo, novas perspectivas e, especialmente, uma nova esperança na vida.

Faz-se necessário, antes de pontuar conceitualmente as ideias de Paulo Freire, fazer um breve resgate do percurso de vida que o educador percorreu ao longo de sua história pessoal e profissional, experiências que foram importantes historicamente e que colaboraram para definir o seu posicionamento diante da educação.

Nasceu em Recife, no ano de 1921. Contou com a contribuição da família em sua formação pessoal e profissional, visto que foi no quintal da casa de seus pais que Paulo Freire inicia suas primeiras experiências com a leitura, utilizando-se de pedaços de lenha que caíam da mangueira para traçar suas primeiras palavras.

Paulo Freire, juntamente com sua família, mudou-se para Jaboatão quando ainda era criança, visto que as dificuldades econômicas não permitiram que permanecessem na cidade natal. Seu pai morre quando encontra-se com 13 anos, acompanhando de perto a luta de sua mãe para sustentar os filhos. A partir dos relatos do próprio autor (2006) foi nesse lugar e nessas condições de vida que começou a compreender o mundo e também as suas injustiças.

Com 22 anos iniciou o curso de Direito na Faculdade de Direito de Recife. Concluiu o curso, mas não atuou como advogado. Escolheu ser educador.

Quando ainda estudava no Colégio Oswaldo Cruz, no qual a mãe batalhou para que estudasse gratuitamente, teve algumas experiências profissionais que impulsionaram suas aspirações pela educação. Iniciou como auxiliar e, posteriormente, como professor de língua portuguesa.

Trabalhou no SESI-PR, em 1947, considerado pelo educador uma experiência fundamental, visto que foi nesse período que aproximou-se da educação de adultos trabalhadores e compreendeu, de perto, a relevância da educação popular e da educação de adultos. Teve também experiência com a educação superior, atuando como professor de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes da Universidade de Recife.

Atuou no Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife, no qual organizou um método de alfabetização de jovens adultos, cujo principal objetivo referia-se “a integração do homem e da mulher nordestinos no seu processo de libertação social, econômico político e cultural para assim poderem estes e estas contribuir com suas presenças cidadãs na sociedade brasileira” (FREIRE, 2005, p. 20).

O educador Paulo Freire teve um papel importante na sistematização do método da Educação Popular, constituindo-se um importante mecanismo de articulação entre os intelectuais (professores, padres, cientistas sociais, profissionais de saúde) e as classes populares. Além do mais, a obra “Pedagogia do Oprimido”, escrita pelo educador tornou-se conhecida e, ainda hoje, repercute em todo o mundo.

Vasconcelos (2004) ressalta que a Educação Popular não pode ser vista como sinônimo de “educação informal”. Segundo o autor, há muitas propostas educativas que se dão fora da escola, mas que utilizam métodos verticais na relação educador-educando. Ainda sobre o método da Educação Popular, o autor Carlos Brandão (1982) aponta:

A Educação Popular não visa a criar sujeitos subalternos educados: sujeitos limpos, polidos, alfabetizados, bebendo água fervida, comendo farinha de soja e utilizando fossas sépticas. Visa a participar do esforço que já fazem hoje as categoriais de sujeitos subalternos- do índio ao operário do ABC Paulista- para a organização do trabalho político que, passo a passo, abra caminho para a conquista de sua liberdade e de seus direitos. (BRANDÃO, 1982)

Nesse sentido, a Educação Popular almeja envolver pedagogicamente o homem, bem como os grupos no processo de participação popular, organizando

formas coletivas de aprendizado, possibilitando o crescimento, a luta política e a capacidade de um olhar crítico sobre a realidade.

De acordo com Beiseigel (1992) a Educação Popular visava um processo de mobilização para o estudo, levando em consideração o fato de que muitas pessoas em idade escolar não encontravam-se inseridas na escola. Dessa forma, o Movimento de Cultura Popular tinha como compromisso levar a educação de base a todos os segmentos da população. Para a execução dessa tarefa, era necessário a formação de pessoas que fossem capacitadas a compreender os aspectos culturais do povo que se entrelaçavam intrinsecamente aos processos de aprendizagem.

No que diz respeito a alfabetização, o educador Paulo Freire deixa claro o seu compromisso com a formação cidadã, pois nesse caminho de construção do conhecimento é levado em consideração a cultura de cada povo, o saber anterior do educando e a organização política. Partindo de uma construção compartilhada do conhecimento, ao aluno é permitido compreender a sociedade de forma política e a educação como meio para a sua libertação.

Dessa forma, Paulo Freire desenvolveu um relevante trabalho voltado para o processo de alfabetização de adultos, compreendendo que a educação ultrapassava a concepção tecnicista e que deveria voltar-se para o desenvolvimento e para a construção cidadã dos sujeitos. Com isso, o educador foi convidado a organizar uma campanha nacional intitulado “Programa Nacional de Alfabetização”, no entanto, foi impedido pelo golpe militar de 1964, pelo qual foi encaminhado para o exílio.

Pelo exposto, vale ressaltar que a vida de Paulo Freire representa a sua própria história de militância para tornar-se cidadão, as suas dificuldades sociais e familiares e, sobretudo, o seu compromisso em vivenciar e conhecer uma sociedade que tivesse acesso ao estudo. Conclui-se que o autor, mais do que um compromisso em prol da educação, expressou um cuidado ético em favor do ser humano.

Paulo Freire, além de construções teóricas demonstrou-se extremamente comprometido com a existência humana, visto que a sua prática pedagógica está intimamente ligada ao processo humano. Ressalto também que o educador concebeu a educação fundamentando-a como uma prática da liberdade.

Para tanto, intitulo o primeiro capítulo referenciando-o aos apontamentos que esse autor traz a despeito da educação como promissora da liberdade, possibilitando ao oprimido, por meio da educação, condições para conquistar-se como sujeito consciente de sua própria história.

No entanto, ao pensar a educação como prática da liberdade, partindo da concepção do próprio educador Paulo Freire, é necessário compreender, de fato, qual o significado que o autor atribui ao recorrer sobre a ideia de liberdade. Na obra do autor, liberdade não aparece apenas como um conceito abstrato ou aspiração humana, mas está ligado a sua compreensão histórica.

No livro *Educação como Prática da Liberdade*, no primeiro capítulo intitulado *Educação e Política*, Weffort (1978) discorre sobre o conceito de liberdade desenvolvido por Paulo Freire, afirmando que o autor utiliza o termo com clareza e propriedade, tratando-o como um grande desafio pedagógico. “A concepção de liberdade, expressa por Paulo Freire, é a matriz que dá sentido a uma educação que não pode ser efetiva senão na medida em que os educandos nela tomem parte de maneira livre e crítica” (FREIRE, 1980, p. 50).

Ao conceber a palavra liberdade, em seu significado real, faz-se necessário reconhecer que o termo aponta, necessariamente, para a existência de mecanismos que impedem o desenvolvimento livre do sujeito, expressa condições de opressão, da mesma forma que aponta a luta pela libertação dessa condição imposta. Nesse caminho, a pedagogia de Paulo Freire afirma que a visão e a prática educacional não podem distanciar-se ou deixar de lado a crítica dos processos de opressão real pelos quais as pessoas vivem e a necessidade intrínseca de sua libertação. Nas palavras do autor: “a ideia da liberdade só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens por liberta-se” (FREIRE, 1981).

Quando o autor aponta para os processos de libertação está referindo-se a existência de mecanismos de opressão e de dominação estabelecida por uma determinada parcela da população para com uma outra, bem como para a necessidade de libertação dessa real condição. Esclarece essa afirmação dizendo que do ponto de vista das elites, a opressão se estabelece de forma clara, tendo como principal objetivo acomodar as classes populares emergentes e dominá-las, domesticá-las e manipulá-las de modo que reproduzam os seus próprios interesses.

Nesse sentido, uma pedagogia da liberdade colabora com uma política popular, visto que a conscientização possibilita a compreensão dessas estruturas sociais e de como constituem-se em modos de dominação e de violência.

No livro “*Pedagogia do Oprimido*”, Paulo Freire (1987) inicia o texto apresentando a fala de um homem que participava de seu curso. Em suas palavras, o homem apresentou-se como de origem operária, afirmando que apesar de não

compreender todas as indagações suscitadas, chegou ao curso ingênuo e começou a tornar-se crítico. Nessa obra, o educador discorre sobre a compreensão acerca desse sujeito, chamando-o pelo termo oprimido e problematizando todos os percalços sociais que definem a posição de oprimido e de opressor.

Paulo Freire, dedica sua obra “Pedagogia do Oprimido”: “(a) os esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim, descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (1987, p. 17). O oprimido encontra na luta a sua libertação, a partir de condições e possibilidades que existem em si mesmos e na relação com o outro.

Para o autor, esse sujeito que emerge no ato de libertação possui virtudes como autonomia, dialogicidade, humildade, esperança e fé no ser humano. Além disso, essa libertação traz consigo o processo de transformação da estrutura que oprime, Freire (1987, p.70)

Como marginalizados, “seres fora de” ou “à margem de”, a solução estaria em que fossem “integrados”, “incorporados” à sociedade sadia de onde um dia “partiram”, renunciando, como trãsfugas, a uma vida feliz...

Sua solução estaria em deixarem de ser “seres fora de” e assumirem a de “seres dentro de”.

Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em incorporar-se a essa estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si”.

Nas palavras do educador Paulo Freire (1987), aos oprimidos lhes cabe os processos de libertação e transformação da estrutura que os oprime. Apesar do oprimido ser o portador da esperança de um futuro diferente, ele não encontra-se alheio aos conflitos e contradições sociais em que está envolvido.

Na apresentação da pedagogia do oprimido, Ernani Maria Fiorini (in Freire, 1981, p.3) diz que: “os caminhos da liberação são os do oprimido que se libera: ele não é coisa que se resgata, é sujeito que se deve auto-configurar responsavelmente”. Esse processo de libertação não está pronto, dado, mas precisa ser conhecido, descoberto.

Sobre a temática da educação, o sociólogo Pierre Bourdieu (1982) articula a prática educativa ao conceito de reprodução, a partir do que entende como “violência simbólica”, as relações de poder e as estruturas de classes, no qual o modelo de

classe dominante é, constantemente, produzido e reproduzido nas práticas educacionais.

O sociólogo Pierre Bourdieu (1930-2002) dedicou-se à análise da Sociologia da Educação, possibilitando um conhecimento aprofundado diante das práticas sociais e educacionais produzidas no âmbito da escola, compreendendo no entorno todo o aparato ideológico, político e legitimador de uma ordem dominante, ou seja, guiada e legitimada pela classe da burguesia.

Em seu livro “A Reprodução”, Bourdieu (1982) priorizou o funcionamento do sistema escolar francês, pontuando que tal instituição encontrava-se longe de permitir à ascensão social e a transformação de uma sociedade, pelo contrário, reproduzia desigualdades sociais. Assim como Paulo Freire (1970; 1987), Bourdieu (1982) compreende que nesse processo educativo é necessário uma compreensão política, sobretudo, de uma lógica de estruturas de classes que reproduz internamente relações de poder em relação às classes populares.

O sociólogo enfatiza que no interior de uma sociedade dividida em classes sociais existem diferenças culturais, nesse sentido, as classes burguesas possuem um determinado patrimônio cultural bastante próprio, demonstrado pela forma de se vestir, falar e de se comportar. Em contrapartida, as classes trabalhadoras também possuem modos de relacionar-se bastante peculiar. Bourdieu (1982) reitera que a escola não acolhe essas diferenças sócio-culturais, pelo contrário, ignora-as e não possibilita espaço de expressão e significado. Diante disso, a escola reproduz modelos próprios da cultura dominante e, conseqüentemente, favorece apenas o desenvolvimento de crianças que já estão familiarizadas com esse aparato cultural.

Stival e Fortunato (2008) discutindo sobre a “teoria da reprodução” cita que: “a escola, para este sujeito, é considerada uma continuidade da família e de sua prática social, enquanto que os filhos das classes trabalhadoras precisam assimilar a concepção do mundo dominante”. Obviamente, nesse contexto de imposições, a evasão escolar torna-se uma alternativa para muitos alunos na história escolar brasileira.

A escola, a partir dessa visão, torna-se um instrumento ideológico, que satisfaz os anseios da classe dominante. No sentido de compreender essas relações, Bourdieu e Passeron (1982) afirmam o seguinte:

É preciso pois construir o sistema das relações entre o sistema de ensino e os outros subsistemas, sem deixar de especificar essas relações por referência à estrutura das relações de classe, a fim de perceber que a autonomia relativa do sistema de ensino é sempre a contrapartida de uma dependência mais ou menos completamente oculta pela especificidade das práticas e da ideologia permitidas por essa autonomia. (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 206-207)

Os autores, aqui apontados, afirmam que se o sistema escolar permanecer reproduzindo em sua ação pedagógica e em sua estrutura de relações o modelo dominante de uma sociedade capitalista, mais estará servindo como instrumento de manutenção e de reprodução social.

Compreendendo esse mecanismo de reprodução que o sociólogo Pierre Bourdieu (1982) aponta sobre as práticas educativas torna-se possível observar o quanto a estrutura educacional não permitiu o desenvolvimento escolar pleno das mulheres participantes da pesquisa, visto que a alternativa possível foi a desistência do estudo:

Também eu não gostava muito da escola, achava meio difícil, nós ia sem tomar café, daí nós dormia. Eu não ia bem na matemática, tinha que tomar remédio pra cabeça, pra ajudar na memória. (ROSANA)

Eu chegava na escola e não sabia nem como pegava o caderno, daí eu dizia que não queria mais ir pra aula, dizia que não iria aprender mais, dizia que não adiantava, que voltava na mesma, dizia que eu não sabia nada mesmo. (LEODE)

A base teórica do sociólogo Bourdieu (1982) sobre a “A Reprodução”, especialmente, partindo da instituição escolar como instância principal que reforça a ordem capitalista parece configurar-se como uma teoria extremamente pessimista em relação ao papel da escola e da educação. Nesse sentido, faz-se necessário compreender a educação à medida que reconhece também esses processos que são, muitas vezes, sutis e naturalizados, para então, conduzi-la de forma crítica, emancipatória e transformadora.

Martins (2002, p.81) reitera a relevância de encontrar, nesse contexto de reprodução, brechas suficientes para conduzir o agente social à transformação. Para o autor, se o princípio da não consciência é a base fundamental para o mecanismo de reprodução, dessa forma, o princípio do conhecimento é condição real para a transformação social, como afirma:

O conhecimento da prática constitui uma das condições da produção de uma prática da liberdade. Esta não repousa nem num voluntarismo individualista ou coletivo e muito menos num fatalismo cientista, mas no conhecimento dos fundamentos da produção da prática, ponto de partida para a construção de um “utopismo racional”, capaz de fazer a travessia de um provável a um possível histórico. (MARTINS, 1987, p.45)

Partindo da compreensão do oprimido que movimenta-se no percurso de sua libertação, Paulo Freire (1988) discorre sobre as práticas educacionais e pedagógicas e o quanto elas podem configurar-se como práxis de transformação da estrutura que oprime. Para Freire, a revolução possui “um caráter iminente pedagógico”. (1988, p.59). É uma pedagogia que precisa ser construída no diálogo entre educador e educando, mas, sobretudo, feita a partir da perspectiva do oprimido, por ele mesmo e por aqueles que consideram que a luta do oprimido é o caminho pertinente para a transformação de uma sociedade.

Com isso, o autor discorre a respeito de uma educação realmente libertadora, bem como os medos e perigos suscitados a partir da conscientização crítica. Afirma que não é a conscientização que leva as pessoas a “fanatismos destrutivos”, pelo contrário, é a partir da conscientização que possibilita aos sujeitos inserir-se no processo histórico.

Cabe ressaltar a compreensão da educação, nesse ponto de vista, como um dos espaços possíveis para o desenvolvimento humano, para a conscientização das condições de vida e das contradições sociais, bem como prática e portadora de uma nova esperança; de um novo porvir.

É nesse caminho que se pretende pensar os processos educativos de mulheres que percorreram caminhos diferenciados no percurso de acesso à educação, foram distanciadas da escola por diversos motivos, mas que encontraram no retorno ao estudo uma possibilidade de “libertação”, problematizado por Paulo Freire (1981).

Diante disso, o retorno ao processo de escolarização das mulheres aqui apresentado traz à tona a discussão trazida por Paulo Freire (1987) a despeito dessas pessoas esquecidas, que foram excluídas dos processos educativos e libertários e que, sobretudo, foram mantidas nessa condição de oprimido.

Compreende-se, dessa forma, que o retorno ao estudo, como apontado nas narrativas das mulheres, configura-se como mecanismos de libertação ou de possibilidades para libertar-se de um contexto de opressão, de exclusão social, da

violência, dos impedimentos e de todo os limites que a realidade opressora lhes impõem.

Na presente pesquisa, destaca-se para os processos de tomada de decisão das mulheres pelo retorno ao estudo, acontecimento tardio pela grande maioria das mulheres em loco. Algumas das participantes iniciaram, nesse período, a sua primeira experiência com as palavras e com a escrita, percorrendo o caminho da alfabetização, visto que o aprender a ler e escrever configurava-se como um grande sonho a ser conquistado, mesmo que em condições tardias ou de grande adversidade.

Meu nome é Diva, tenho 40 anos e terminei o ensino médio. Com dez anos eu parei de ir pra escola por causa dos meus irmãos, eu tinha que cuidar deles, por isso estudei só até a quarta série (...). Depois de vinte e dois anos voltei a estudar, mas nunca imaginei que eu iria aprender as coisas. Fiz da quinta a oitava e daí fiz do primeiro ao terceiro. Voltei a estudar com 34 anos. (DIVA)

Fiquei mais de dez anos sem estudar, agora eu voltei para terminar a quinta série. Já faz dois anos que eu estou na escola. Agora está fazendo bem depois que eu voltei a estudar, como é que depois de uma idade a gente aprende? Já terminei a quarta série e estou terminando a quinta, aí eu vou para o Cebeja. (ROSANA)

Meu nome é Maria, tenho 39 anos e estou fazendo a 4º série do ensino fundamental. Agora eu voltei pra escola, só que eu sabia ler um pouco, mas aprendi mais. Vou na escola uma vez por semana, mas pra mim é bastante. A idade não importa, seja pequenininho, seja grande, eu vejo passar na televisão que tem gente com setenta anos que está estudando, com sessenta, setenta anos. (MARIA)

Voltei pra escola porque eu via que todo mundo aprendia a escrever e ler e porque eu não? Eu tinha vontade, o meu sonho era escrever, aprender a ler e escrever. (LEODE)

Os relatos apontados demarcam um tempo em que o retorno ao estudo aconteceu, nesse caso de maneira bastante tardia, visto que a história de vida de cada mulher caminhou-se para outras experiências, como o trabalho na roça e o trabalho doméstico. Observa-se também que o retorno ao estudo foi motivado, especialmente, pelo desejo de aprender a ler.

O ato de ler, o processo de alfabetização de adultos, foi amplamente discutido por Paulo Freire (1989), considerando nesse contexto não somente a possibilidade de apreensão da palavra escrita, da memorização de conteúdos, muito mais do que isso,

o educador compreende a importância do ato de ler, considerando que “que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (1989, p.10).

Nesse sentido, refere-se que a leitura da palavra está intrinsecamente relacionada com a leitura do mundo. Além disso, o processo de alfabetização, de apropriar-se da palavra e da escrita mobiliza processos de transformação social, de compreensão da realidade e de novas possibilidades de relacionar-se com o mundo. De fato, essa compreensão do mundo foi ampliado pelas mulheres a partir do processo de alfabetização, especialmente da apropriação da leitura.

A experiência de Paulo Freire com o processo de alfabetização de adultos apresenta-se bastante relevante na vida do autor. Freire (1967) demonstrou-se preocupado com a formação humana do sujeito alfabetizado e pela mediação que o conhecimento proporcionaria com o mundo e com as relações sociais. Dessa forma, empenhou-se em construir um método de alfabetização que ultrapassasse o modo tradicional e técnico da leitura e escrita, mas que proporcionasse novos significados e novos caminhos para o desenvolvimento do sujeito. Como aponta:

Desde logo, afastaríamos qualquer hipótese de uma alfabetização puramente mecânica. Desde logo, pensávamos a alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência, na emersão que fizera no processo de nossa realidade. Num trabalho que tentássemos a promoção da ingenuidade em criticidade, ao mesmo tempo em que alfabetizássemos. Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização (FREIRE, 1967, p. 112).

Compreendendo o método de alfabetização, percebe-se a preocupação do autor em resgatar questões fundamentais do sujeito humano, especialmente, possibilitando ao analfabeto e analfabeta a cidadania, a libertação e emancipação produzida pela educação. Em suas palavras: “produzir analfabetos é arrancar-lhes a voz de participação, da cidadania e da vida social com dignidade” (FREIRE, 2005, p.24).

O ato de saber ler, escrever e relacionar-se com os números demonstrou-se bastante significativo para essas mulheres, visto que na ação de ler e escrever estavam carregadas de novas perspectivas de mudança e de um novo posicionamento com a realidade em que se encontram localizadas.

Meu sonho mesmo é que eu aprendendo, eu quero pegar e ler a Bíblia Sagrada, pegar o folheto da igreja e ir na frente ler. (ROSINHA)

Pra mim foi muito bom voltar a estudar, mas ainda eu quero aprender a ler. Outra coisa é que a gente sai e tem que assinar, daí tem que ficar colocando o dedo ali, então dá vontade da gente aprender a escrever, por que eu fico com muita vergonha de ter que ficar colocando o dedo e não assinar. (ROSINHA)

O meu sonho era escrever, aprender a ler e escrever. (LEODE)

A tomada de decisão pelo retorno ao estudo, por essas mulheres, foi conduzido pela motivação de aprender, já que durante a infância tiveram que abandonar a escolarização por motivos muito semelhantes, como se ocupar do trabalho doméstico, do cuidado aos irmãos pequenos, trabalhar na roça, na “lida” do dia-a-dia; motivos estes que se intensificaram pela condição de extrema pobreza.

Cada qual por um motivo muito particular, único, possibilitaram a ressignificação da condição de afastamento no período normal, as dificuldades de acesso e as exclusões dos processos educativos por um novo caminho: o caminho do retorno ao estudo.

Voltei a estudar por causa do serviço que eu arrumei, se não fosse por causa do serviço, eu não tinha voltado a estudar. O que me motivou a estudar foi o serviço que eu peguei, por causa que eu era estagiária, daí eu tinha que estudar, se não tivesse estudando não podia trabalhar, foi isso que me motivou. (DIVA)

Voltei a estudar porque é bom pra mim. Hoje pra gente ter um serviço precisa ter estudo (...) se não tiver o segundo grau não entra nem pra trabalhar no mercado, até pra fazer concurso na prefeitura tem que ter estudo, fazer estágio, é nisso que eu penso”. (ROSANA)

Eu voltei a estudar porque, sei lá, a professora perguntou se eu queria voltar a estudar daí eu falei: “-Eu vou voltar! Eu sei um pouco, mas a coisa que eu tinha mais vontade de aprender era continha que eu não sabia. Se de cabeça, mas eu queria aprender mais ainda, falei que isso era bom. Se você sabe uma continha você vai no mercado, já faz as contas do que dá a compra, daí você sabe já quanto que dá a compra. (MARIA)

Voltei pra escola porque todo mundo aprendia a escrever e a ler e por que eu não? (LEODE)

Voltei a estudar porque era um sonho. Realizei o meu sonho e voltei a estudar, esse sonho era tá numa sala de aula aprendendo, (...), com um caderno e um lápis, escrevendo e batalhando. Por que a gente sai numa cidade e tem uma placa, como eu que, às vezes viajo, eu vejo aquela placa e o que eu vou fazer? Olhar é a mesma coisa que não olhar, eu não sei ler, daí eu tenho que pedir uma ajuda às vezes pra uma amiga, ou pra uma pessoa estranha. (...). Mas meu sonho mesmo é que eu aprendendo, eu quero pegar e quero ler a Bíblia Sagrada, pegar o folheto da igreja e ir na frente ler, é isso o meu sonho. (ROSINHA)

Eu tenho uma vontade tão grande de aprender, eu saio na rua e começo a ler. Dá gosto de saber que a gente está aprendendo, aprender a ler todas as coisas, de poder assinar o nome. (LAURINHA)

Outra coisa é que a gente sai e tem que assinar, daí tem que ficar colocando o dedo ali, então dá vontade da gente aprender a escrever, porque eu fico com muita vergonha de ter que ficar colocando o dedo e não assinar. Mas agora, nas próximas, eu quero escrever meu nome, pra mim isso é muito importante. (LAURINHA)

Mas voltei por necessidade, eu acho, porque a gente sabe que precisa estudar pra conseguir alguma coisa e, na verdade, eu entrei trabalhar como estagiária aí eu tinha que estudar pra tá fazendo o papel de estagiária, mas foi bom porque foi um empurrão. (IZABEL)

Como apontado, cada mulher apresentou um motivo muito particular que justificou o retorno ao estudo, como melhores condições de trabalho, compreendendo o estudo como um requisito indispensável para a inserção no mercado de trabalho. Além disso, outras motivações foram citadas como a necessidade de aprender a ler, a escrever e “fazer continha” e, com isso, auxiliar nas rotinas diárias, nas viagens, leituras de placas e panfletos, assinatura do nome.

Freire (1970) no capítulo “Justificativa da Pedagogia do Oprimido” aprofunda o conceito da educação como prática da liberdade, em contraposição com as práticas opressoras. Para o autor, a educação que produz libertação impõe-se na luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas e como seres para si (FREIRE, 1970).

Na obra *Ação Cultural e Liberdade*, Paulo Freire (1981) faz alguns apontamentos sobre a humanização e suas implicações pedagógicas, diferenciando a educação como tarefa dominadora, desumanizante, muito diferente daquela a qual considera como educação libertadora. Numa perspectiva humanizante, a educação supera o lugar de ser aquela “alienante transferência de conhecimento” e passa a ser o autêntico ato de conhecer, no qual o aluno se insere ao mundo como “corpos conscientes”.

A pedagogia do oprimido ganha destaque na obra do autor, compreendendo que este oprimido é o ser humano que está à mercê da condição de expressar-se nesse mundo como sujeito. É nesse sentido que o educador concebe as práticas pedagógicas a partir do outro e junto com o outro; e este que se encontra à margem possa, a partir da educação, conceber um mundo distinto daquele que existe e que se encontra inserido.

Compreende-se, dessa forma, que os processos educativos para as mulheres participantes da pesquisa significou e configurou-se como uma possibilidade de libertação de muitos mecanismos de exclusão que foram colocadas e mantidas ao longo da história de vida. Vale ressaltar que o retorno ao estudo partiu das próprias mulheres que, viram na educação uma possibilidade de dias melhores, de melhores condições de vida, de trabalho, de convivência familiar e comunitária. Nas palavras de Paulo Freire (1987):

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela". (FREIRE, 1987, pg. 34)

De fato, seguindo a perspectiva do autor, o reconhecimento das práticas opressoras e das possibilidades de movimento para resistência e luta precisam partir dos próprios sujeitos que são as vítimas da opressão. Nessa pesquisa, foi possível identificar o conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar pelo acesso à educação por parte das mulheres, de garantir no presente àquilo que foi lhes foi negado no passado.

Os processos de exclusão da escolarização, em sua maioria, aconteceram no período da infância, por grande parte das mulheres, mas agora na vida adulta tornou-se um motivo de luta e de esperança:

Eu parei de estudar com nove pra dez anos, quando eu já tinha a idade de ajudar o meu pai. Parei pra poder trabalhar, daí fiquei um monte de tempo sem estudar, quase uns 25 anos mais ou menos. (LAURINHA)

Eu até tinha vontade de estudar, mas o pai não deixava, ele dizia assim:- Ah, o que adianta você estudar? Você tem que trabalhar, lá do céu não cai nada pra nós. (ROSINHA)

Mas como a gente trabalhava na roça, até as crianças trabalhavam, nós trabalhava meio período na roça e a tarde geralmente nós estudava, aí eu terminei a quarta série e fiquei uns dois anos fora. (IZABEL)

Eu não tive oportunidade de estudar quando eu era criança, porque meus pais eram pobres, sempre nós moramos no mato, longe da escola. Nós só trabalhava. Naquele tempo nós trabalhava na lavoura, tinha que ajudar o pai e a mãe para sustentar as outras crianças que era mais pequeno. (LEODE)

Eu não tive oportunidade de estudar porque minha mãe mudava muito, tipo cigana, já digo. Mudava muito de cidade, daí eu e meus outros irmãos também não podia estudar. Começava a ir bem na escola, a mãe já tirava a gente, aí eu perdia as aulas. (ROSANA)

Com dez anos eu parei de ir pra escola por causa dos meus irmãos, eu tinha que cuidar deles, por isso estudei até a quarta série. Eu era a mais velha e tinha que cuidar das crianças, cuidar da casa porque a mãe trabalhava direto. (DIVA)

Com o retorno ao estudo, mesmo com todos os percalços e impedimentos da infância e também da realidade atual, as mulheres que aqui apresentaram suas histórias indicaram-nos um caminho de desafios. Assim como nos textos do educador Paulo Freire que reitera sobre a educação como prática libertadora, consciente e transformadora faz-se necessário resgatar o desenvolvimento da esperança como desafio da educação, compreendendo a educação pela dimensão política que o educador propõe. De fato, ao ouvir o relato das mulheres que tomaram a decisão pelo retorno ao estudo, percebe-se que, ainda, há espaço e possibilidade para a esperança.

4. A EDUCAÇÃO E O ENFRENTAMENTO DAS CONDIÇÕES DE POBREZA.

“Podia mudar de sorte? Se lhe dissessem que era possível melhorar de situação, espantar-se-ia. Tinha vindo ao mundo para amansar brabo, curar feridas com rezas, consertar cercas de inverno a verão. Era sina. O pai vivera assim, o avô também. Nasceria com esse destino, ninguém tinha culpa de ele haver nascido com um destino ruim. Que fazer?”
(Graciliano Ramos)

4.1: POBREZA, GÊNERO, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENFRENTAMENTO.

A problemática da pesquisa teve como principal objeto de estudo compreender qual o papel da educação para mulheres em situação de vulnerabilidade social e, para isso, a pesquisa contou com a participação de mulheres que encontram-se incluídas no Programa de Transferência de Renda Bolsa Família. Ademais, é necessário analisar os processos educativos articulando-se com as possíveis implicações decorrentes das condições de vulnerabilidade social vivenciadas pelas mulheres. Dessa forma, pretende-se problematizar questões referentes a pobreza, articulando com políticas públicas, direitos sociais e humanos, enfatizando os mecanismos desenvolvidos pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome- MDS de combate e enfrentamento da pobreza.

A categoria pobreza apresenta-se como um fenômeno histórico e social e que encontra-se no processo constante de construção. As diferentes teorizações sobre esse conceito são fundamentais e possibilitam a análise por diferentes pontos de partida. No entanto, vale ressaltar que as definições teóricas e metodológicas a despeito da pobreza são apenas instrumentos de análise e não contemplam a totalidade da complexidade que envolve a vida do sujeito.

No percurso histórico da humanidade, a pobreza sempre esteve presente e, ao longo desta, ocupando diferentes formatos e definições, pautados em fatores sociais, econômicos e culturais. (LACERDA, 2009). De acordo com Accorssi (2011) e Demo (2009) a pobreza é uma construção social, possível e perpetuada a partir de processos históricos e estruturais de desigualdade e exclusão social.

Compreendendo o percurso histórico nessa tentativa de definição da pobreza, Lacerda (2009) destaca que desde a Antiguidade até a Idade Média a pobreza foi compreendida pela perspectiva da causalidade divina, ou seja, uma determinada

entidade divina seria o responsável por decidir quem viveria na pobreza ou na riqueza. A partir dessa definição, ao sujeito restava a aceitação e a subordinação de sua condição imposta.

Após alguns anos de desenvolvimento e de superação dessa concepção de pobreza vinculada ao aspecto espiritual, atualmente, a pobreza é compreendida tomando como base o conceito multidimensional e complexo. Esse novo olhar rompe com explicações simplistas e lineares. Para Codes (2012), nessa nova perspectiva, ser pobre não significa apenas encontrar-se em privação material, mas “um modo de vida, uma expressão da existência possível a partir das pré-condições estruturais, sociais e econômicas”.

A compreensão do conceito de pobreza assumiu diferentes olhares, pontos de vista e concepções teóricas. De modo geral, é compreendida pela perspectiva da insuficiência na distribuição de renda, no entanto, Sen (2010) salienta que a pobreza deve ser vista como privação de capacidades em vez de meramente como baixo nível de renda, que é o critério tradicional de identificação. Mesmo assim, o próprio autor reitera que “a baixa renda é uma das causas principais da pobreza, pois a falta de renda pode ser uma razão primordial da privação de capacidades” (Sen, 2000, p. 109).

O economista Sen (2000) discute uma nova possibilidade de compreensão da pobreza, bem como medidas oportunas para o seu combate e enfrentamento. Segundo o autor, a erradicação da pobreza não se restringe apenas à elevação da renda, mas, sobretudo, na expansão das capacidades do sujeito, o que se refere ao acesso aos serviços de saúde, educação de qualidade, melhor distribuição de renda, redução das diferenças de raça e gênero. Nesse caso, a renda é considerada como um meio para o sujeito suprir suas necessidades, mas o aumento das capacidades pode, conseqüentemente, produzir melhores condições para o acesso à renda. Com isso, ao sujeito lhe é disponibilizado pré-condições importantes para a superação e enfrentamento da pobreza.

Nesse sentido, é importante apontar quais os aspectos que o economista Sen (2000) toma como base para a compreensão de capacidades. Nas palavras do autor “por capacidade entendem-se as combinações alternativas de funcionamentos de possível realização. Portanto, a capacidade é um tipo de liberdade: a liberdade substantiva de realizar combinações alternativas de funcionamentos ou a liberdade para ter estilos de vida diversos” (SEN, 2000, p.73).

Diante da afirmação acima, a pobreza não se restringe a uma mera desigualdade de renda, mesmo assim, tal condição está associada, em grande parte, por uma renda insuficiente. Rego e Pinzani (2013), em pesquisa desenvolvida com mulheres em condição de vulnerabilidade, reafirmam que a renda representa um elemento essencial a ser considerado em qualquer estudo que tenha como foco a temática da pobreza.

Na tentativa de aprofundar o estudo sobre o conceito, Rego e Pinzani (2013) diferenciam a pobreza entre primária e secundária. A pobreza primária, é definida pelos autores, como a dificuldade de satisfazer necessidades básicas, como alimentação, moradia, vestuário, sendo estas impossibilitadas de satisfação devido a privação de renda.

Já a pobreza secundária está associada ao fato de que, mesmo com a disposição de renda para atender tais necessidades, os pobres são impedidos de satisfazer por outras razões que não estão, necessariamente, ligados a privação de renda. A pobreza secundária é ilustrada quando uma pessoa fica doente ou subnutrida pela falta de educação que a torna incapaz de nutrir-se adequadamente ou pela indisponibilidade no mercado de alimentos dos quais necessitaria para uma adequada alimentação.

Partindo dessa compreensão, os critérios tradicionais que são utilizados para proporcionar condições de pobreza deveriam ser complementados, visto que outros condicionantes estão intimamente interligados, podendo considerar a alta taxa de desemprego, a disponibilidade de assistência à saúde, a presença de discriminação de gênero na distribuição dos recursos nas famílias, alfabetização e educação, discriminação social e cultural (Sen, 1997, p.214).

Partindo dessa mesma perspectiva, Streeten (1995) também define pobreza e o pobre a partir de algumas considerações que complementa e auxilia na identificação de quem é esse sujeito avaliado como pobre, especialmente na realidade brasileira. Streeten (1995) elenca alguns critérios, como a classe social e econômica, o lugar da residência, etnia ou a cor de pele, gênero, idade, composição e estrutura familiar, bem como as moradias que são localizadas em áreas isoladas e tradicionalmente abandonadas pelo Estado central. O autor reitera que a marca desse processo de abandono é a falta de capital humano, corroborando na precarização das condições de vida: “os pobres são geralmente indivíduos sem educação e sem formação

profissional, obrigados a exercer atividades mal remuneradas e não qualificadas”. (REGO E PINZANI, 2013, p. 151)

Além do mais, o conceito de pobreza e de exclusão social tornou-se notável em diferentes discursos, como nas redes midiáticas, no desenvolvimento de entidades e ONGs, nos projetos governamentais, na criação e execução de políticas públicas, tornando-se presente no cotidiano de diferentes sociedades. Nesse percurso de reflexão, Sawaia (2001) enfatiza que qualquer estudo sobre os processos de exclusão social precisam ser contextualizados no tempo e no espaço em que o fenômeno é localizado, permitindo um aprofundamento teórico e prático. Nessa perspectiva, compreende-se que a exclusão social são produzidas e reproduzidas a partir de uma estrutura política que possibilita diferentes formas de relações sociais.

De acordo com a autora, a exclusão social não pode ser considerada como um fenômeno decorrente apenas de uma crise em determinada sociedade, mas vista como o sintoma da organização e do funcionamento social. Sawaia (2001) reitera que a exclusão é parte de um processo de contradição, visto que ao mesmo tempo que nega a inclusão, é também parte dela:

Em síntese, a exclusão é um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticos, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é um processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e nem é uma falha no sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema. (SAWAIA, 2001, p.9)

A autora deixa claro que a exclusão social não refere-se somente a ruptura de laços sociais, mas é produzida pelos contornos que esses laços se ligam. Além disso, a exclusão também não representa apenas uma crise social, mas é parte do funcionamento de uma dada sociedade. É nesse processo de exclusão que torna-se possível compreender as contradições da organização e acumulação capitalista.

Partindo da compreensão que a pobreza está enraizada nesse processo de contradição estabelecido pelo modo de produção capitalista, o autor Kowarick (1975) traz avanços nessa problemática quando questiona com profundidade o termo “marginalidade social”, buscando romper visões lineares e generalistas, considerando a marginalidade como elemento originário da inserção ou não dos trabalhadores no sistema de produção capitalista, reconhecendo a importância dos processos econômicos na determinação do fenômeno. Para tanto, parte de um movimento

intenso em compreender a marginalidade como algo advindo, sobretudo, da estrutura capitalista. Kowarick (1975) reitera que estudar a marginalidade sem inseri-la nesse processo produtivo capitalista é não apreender os seus aspectos essenciais.

Para esse autor a discussão da marginalidade inicia-se nos anos de 1960-1970, em decorrência do processo de urbanização. Para tanto, Lúcio Kowarick busca compreender a problemática da marginalização que se dá no contexto urbano das sociedades latino-americanas. No livro “Capitalismo e Marginalização na América Latina”, o autor procura localizar o entendimento do termo marginalização dentro de um contexto global. Envolve a relação existente entre migração rural, a urbanização e os processos de marginalização, mas é enfático ao relacioná-los às questões mais amplas e globais, rompendo análises setorizadas. É nessa perspectiva que o autor articula o fenômeno da marginalização em termos de uma estrutura de sociedade capitalista, entendendo que é na dinâmica de acumulação do capital que a sociedade é condicionada, não o contrário.

Para ele, o modo de produção capitalista traz no funcionamento de sua própria lógica um conjunto de mecanismos que culminam em processos de marginalização e que produzem desempregados e subempregados. Em suas análises, aponta que a marginalidade urbana é acentuada na medida em que o processo de industrialização e o avanço da tecnologia ganham força. Diante disso, o entendimento da pobreza e de exclusão social são compreendidos pelos processos contraditórios do modo de produção capitalista.

Para Costa (2005) na sociedade capitalista, apesar dos avanços conquistados na ciência e tecnologia, o problema da pobreza permanece insolúvel. A autora discute o conceito, afirmando que a pobreza nessa estrutura econômica capitalista é resultado da ação do homem, estabelecida pelas relações sociais. Dessa forma, compreende-a como uma construção que é histórica, que perpassa diferentes posicionamentos e decisões humanas, e que não resulta de fatores naturais, nem de qualquer lógica indissociável aos processos históricos.

Quando a autora supracitada afirma que a pobreza é uma criação humana é na tentativa de rompimento da ideia de pobreza como um fenômeno natural. É comum que ao se referir ao pobre muitas pessoas os referencie a partir de discursos naturalizantes, reiterado pelo estigma da determinação, sendo possível verificar nas afirmações “nasceram pobres”, “morrerão pobres”. Costa (2005) aponta que uma visão fragmentada da realidade social teima em “naturalizar” o fenômeno da pobreza.

Nesse caminho de estudo, a pesquisa de mestrado da autora Barbosa (2013) discute alguns aspectos da subjetividade que são produzidos em contextos de extrema pobreza. A pesquisa foi realizada no Nordeste, em áreas de vulnerabilidade social e de altos índices de pobreza. Como discussão da pesquisa, a autora tomou como objeto de estudo as implicações da pobreza no processo de saúde-doença mental de usuários do Centro de Atenção Psicossocial (CAPS). Corroborando com os resultados da pesquisa, Góis (2008) destaca que os sujeitos que vivem em contextos extremamente atingidos pela pobreza são submetidos a um estresse continuado, que vulnerabiliza a população pobre ao desenvolvimento de transtornos mentais. A pesquisa desenvolvida por Barbosa (2013) amplia a compreensão da pobreza e do pobre, abarcando questões relacionadas como o sofrimento psíquico e toda a subjetividade envolvida nessa complexidade que é o objeto de estudo: a pobreza.

A escolha pela discussão do conceito de pobreza, partindo da compreensão de autores como Rego e Pinzani (2013); Sen (2000); Streeten (1995) Sawaia (2011), Kowarick (1975), Cortes (2005) refere-se ao fato dos autores apontados acima compreenderem a pobreza em sua complexidade, distanciando-se de explicações simplistas e que se fundamentam em indicadores unilaterais e naturalizantes.

Ainda sobre essa problemática, Boaventura de Souza Santos (2011) discute sobre o conceito de direitos humanos e de como podemos pensar esse conceito relacionado ao de pobreza. Em sua grande maioria, a situação de pobreza configura-se como uma condição para a não legitimação dos direitos humanos e para o não desfrute de direitos ditos como universais. Essa afirmação é apontada tomando como base as histórias apresentadas nessa pesquisa, pelo qual as mulheres tiveram o acesso ao estudo dificultado ou impedido pela falta de condição econômica, pela situação de extrema pobreza e miséria.

Boaventura de Souza Santos (2011), em sua obra “Para uma concepção multicultural dos Direitos Humanos” aponta certa perplexidade pela forma que os direitos humanos se transformaram em um discurso, em “uma linguagem da política progressista”, a serviço dos direitos econômicos dos estados capitalistas. Além do mais, o autor enfatiza a constatação de que o direitos humanos não são universais em sua aplicação, pelo contrário, vigoram apenas de um lado. Como já problematizado, é sabido que os direitos universais são idealizados e aplicados para a hegemonia.

Com relação a isso, Souza (2011; 2013) aponta que ao longo da história o acesso aos direitos humanos e aos processos de emancipação foram organizados para vigorar apenas de um lado, sendo este o da hegemonia ². Dessa forma, muitos indivíduos não são sujeitos de direitos, mas, sobretudo, são sujeitos do discurso sobre os direitos, o qual na maioria das vezes são violados. Em se tratando da condição de pobreza e o acesso ao direito à educação a afirmação do autor se faz, ainda mais, pertinente.

Nesse caminho, Boaventura de Souza Santos (2011; 2013) oferece aos leitores uma nova visão sobre os direitos humanos, distanciando-se daquela visão normativa dividida entre direitos e deveres. A ruptura do autor é por uma visão dicotomizada entre direitos e deveres, que é imposta pela hegemonia, pelo lado dominante, onde os oprimidos ficam sem vez. Diante disso, propõe uma abordagem multicultural dos direitos humanos, convivendo com o respeito a todas as culturas e oferecendo processos de emancipação a todos os indivíduos, não apenas a uma parcela única, não apenas à parte dominante.

Considerando os apontamentos sobre direitos humanos por Souza (2011, 2013) articulado com o conceito de pobreza apontado pelos autores acima é possível repensar os processos educacionais que mulheres em condição de pobreza percorrem em sua história, visto que o direito à educação, como apontado por Boaventura de Souza Santos, muitas vezes, fica restrito aos discursos sobre os direitos, cingido à documentos, e, especialmente, limitado uma parcela da população que possui melhores condições econômicas, não contemplando àquela mulher, pobre, que não possui nenhum recurso, condição de privilégio ou favorecimento.

Nesse sentido, cabe salientar que o direito à educação é bravamente defendido como um direito universal, no entanto, a vida escolar de muitos cidadãos fica restrita a um belo discurso e boas pretensões. Muitas afirmativas defendem que a educação é um direito de todos, segundo o que já foi conquistado e proclamado pela Organização das Nações Unidas (ONU), ou seja, a educação como direito de todo cidadão. Neste caminho, a ação da educação deveria atingir qualquer cidadão, sem distinção ou exclusão.

² Boaventura de Souza Santos (2013, p.31) considera hegemonia como a “atuação social servida por normas culturais dominantes e construídas por relações de poder desiguais- sejam elas relações econômicas, sociais, sexuais, políticas, culturais e epistemológicas, que se fundem em três estruturas de poder e dominação- capitalismo, colonialismo e sexismo- e nas interações entre elas.

No entanto, é notório que os processos educativos e o direito à educação nem sempre são garantidos a todos e, muito menos, oferecidos a todas as parcelas da nossa sociedade de maneira igualitária. Sabe-se da quantidade elevada de brasileiros que não encontram espaços nas escolas ou que, por diferentes motivos, abandonam esses locais de ensino ainda muito cedo, percorrendo outros caminhos ou buscando diferentes alternativas e possibilidades. O abandono escolar pela condição de pobreza foi observado de forma repetitiva nas sete entrevistas que foram realizadas com as mulheres participantes da pesquisa e, com isso, conduziram a essa reflexão já apontada por Souza (2011) de que o direito, ainda, encontra-se muito intrincado e reduzido ao discurso sobre direitos.

De fato, pobreza é uma das marcas mais expressivas da sociedade brasileira, pelo qual muitas famílias encontram-se em condições de desesperança em meio à fome e à miséria com a qual convivem diariamente. O autor Kowarick (1975) aponta que os processos de vulnerabilidade e de marginalidade social podem ser considerados como a expressão de uma cidadania limitada, entendida como a não-participação desses grupos no processo de desenvolvimento econômico e de ascensão social, a falta e a fragilidade de direitos básicos de cidadania. Nos relatos apresentados pelas mulheres participantes da pesquisa, foi possível compreender a presença concreta da pobreza e de todas as limitações imposta pela mesma. Além disso, também foi possível perceber o quanto a condição de pobreza marcou as trajetórias escolares das participantes:

No tempo que era criança eu não tinha como estudar, porque meus pais eram pobres, eu tinha que trabalhar, eu tinha que ajudar a minha mãe a manter a casa. Tinha miséria direto na casa quando eu era criança, daí eu saía trabalhar de dó da mãe, porque ela não podia ir sozinha, eu ia junto com ela, sempre, sempre assim, por isso que agora eu falo pras minhas crianças: “- Vocês tem que estudar!” (MARIA)

Quando era criança, nós morava no interior, perto de Santa Maria. Lá era mais difícil. Nesse tempo eu fiquei bastante sem estudar porque não tinha escola perto e era muito longe pra nós pegar o ônibus, era na BR, daí era mais difícil. (ROSANNA)

Eu não tive oportunidade de estudar quando eu era criança, porque meus pais eram pobres, sempre nós moramos no mato, longe da escola. Nós só trabalhava. (LEODE)

Naquele tempo não era como agora, era muito difícil. O pai tirava as crianças da aula pra ir trabalhar na roça, carpi, plantá, colhé, malhá feijão. (ROSINHA)

Eu não me lembro muito bem das dificuldades que a gente tinha, porque faz bastante tempo. Eu fazia interesse, ia na aula, fazia interesse de aprender, mas eu tinha que trabalhar, aí eu tive que sair pra trabalhar pra ajudar o pai e a mãe. (LAURINHA)

Além disso, a escolaridade é uma variável importante para a constatação da situação socio-econômica das mulheres, visto que a escolaridade baixa interfere na sua inserção no mercado de trabalho. Nesse sentido, se no passado o abandono escolar se deu pela via do trabalho infantil e pela necessidade abrasiva de ajudar nas atividades domésticas, na atualidade, a escolaridade reduzida e a falta de qualificação as exclui do mercado de trabalho formal e torna-se um desincentivo pelos baixos salários e pela precarização do trabalho.

O fenômeno da pobreza, além das discussões referentes ao sistema capitalista de acumulação de bens, também pode ser analisado sob a ótica da relação de gênero, sobretudo, nessa pesquisa em que as participantes são todas mulheres e encontram-se em situação de vulnerabilidade social. Além disso, é extremamente relevante essa relação entre gênero e pobreza, visto que alguns programas sociais, como o Programa Bolsa-Família referenciado nesse estudo, priorizam a transferência da renda às mulheres, entendendo a prevalência feminina como chefes na família e também observando a responsabilidade feminina no planejamento e no melhor uso do recurso diante das necessidades familiares.

Alguns estudos propõe a articulação entre Gênero e Pobreza, utilizando-se de conceitos, pressupostos e hipóteses que problematizem essa questão. A pesquisa realizada por Novellino (2004) procura verificar as intenções orientadas pelo conceito de feminização da pobreza, bem como verificar o desenvolvimento e implementação de políticas públicas que tem como público de intervenção as mulheres pobres.

O conceito feminização da pobreza foi introduzido pela estadunidense Diane Pearce em artigo publicado no ano de 1978. Esse conceito afirma que ao longo do tempo as mulheres têm-se tornado mais pobres do que os homens. Para Pearce (1978) a pobreza tornou-se um problema feminino, desenvolvendo-se a partir do momento que a mulher, sozinha, não contando mais com o marido ou companheiro residindo no mesmo domicílio, passa a responsabilizar-se pelo sustento de seus filhos. Nesse caminho, a autora vai analisar tomando como foco as possíveis e diferentes fontes de renda, categorizando a renda em salarial e transferência privada, bem como a transferência pública como a aposentadoria ou os programas oferecidos

pelas políticas públicas de redução da pobreza.

Examinando mais atentamente sobre a renda advinda do próprio trabalho, a autora aponta que, apesar da participação das mulheres no mercado de trabalho ter aumentado consideravelmente ao longo do tempo, a renda dispensada é inferior aos dos homens. Da mesma forma que ocupam atividades consideradas femininas, pelas quais são desenvolvidas sem a necessidade de qualificação profissional e com uma baixa remuneração. Para Pearce,

enquanto as mulheres bem como seus empregadores vejam seu trabalho como temporário/secundário, enquanto suas casas e suas famílias sejam seu compromisso principal, elas terão menor probabilidade de se engajar em atividades que representem gastos [com pagamento de benefícios ou treinamento] para seu empregador. (1978, p. 28)

Em contrapartida, a pesquisadora Mary Garcia Castro, defendeu a sua tese de doutorado em 1989, cujo foco de estudo versou sobre as mulheres chefes de família brasileira. Para a mesma, a baixa renda afeta, homens e mulheres, de modo similar. Em seu estudo, aponta a necessidade de consolidar discussões de políticas de combate à pobreza que também estejam ligadas à classe social e racial, além das questões de gênero. Castro (1999) alerta para os equívocos decorrentes da leitura de que o crescimento da pobreza das famílias chefiadas por mulheres se daria pela falta da figura do provedor masculino. Para a autora, as mulheres que são as responsáveis por suas famílias, em algum momento, foram esposas e companheiras com menos oportunidades no mercado de trabalho, visto que a dedicação da mulher voltava-se aos cuidados dos filhos e do lar. Além disso, a autora reitera que a presença da mulher no mercado de trabalho acontece mediante a figura de mãe e esposa e, conseqüentemente, com salários reduzidos e compreendidos pelo empregador como uma renda complementar (CASTRO, 1999).

Pode-se verificar que ao longo do tempo os estudos da feminização da pobreza tiveram formatos variados. Inicialmente, partindo dos estudos de Pearce tomando como foco a renda e, posteriormente a transmissão intergeracional da pobreza. Já nos anos 90 o estudo da pobreza partindo com o foco da renda tornou-se limitado.

Ainda, nessa complexidade entre Pobreza e a condição de Gênero, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) em parceria com o Departamento de Desenvolvimento Internacional do Reino Unido (DFID) desenvolveu uma pesquisa sobre a condição social das mulheres beneficiárias, interessando-se

nos processos de desigualdades de gênero nos espaços domésticos e públicos. A pesquisa foi organizada pelo Instituto AGENDE (Ações de Gênero, Cidadania e Desenvolvimento), em parceria com o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher (NEPEM) da Universidade de Brasília entre dezembro de 2005 e julho de 2006.

A pesquisa buscou analisar os principais efeitos do programa Bolsa Família na condição social das mulheres, visto que as beneficiárias são, em sua maioria, mulheres. Como resultados, foi possível identificar, sobretudo, a visibilidade das beneficiárias como consumidoras; a afirmação e a autoridade das mulheres no ambiente doméstico; as mudanças de percepção sobre si mesmas, considerando-se como cidadãs, o que tornou-se possível a partir do momento em que foram organizados todos os documentos pessoais. Todavia, a pesquisa faz uma crítica a despeito dos programas sociais que se voltam para a demanda feminina, visto que, ainda, se organizam fundamentadas no papel feminino de cuidadoras dos filhos e da família como um todo, restringindo-se aos problemas de saúde e educação das mulheres e suas famílias. É necessário que tais políticas sejam reorganizadas tomando como referência o fato de as mulheres conscientizarem-se do significado da cidadania.

No Brasil, a publicação periódica “Retratos das Desigualdades de Gênero e Raça”, organizada pelo Instituto de Pesquisa e Economia Aplicada, busca produzir material relevante sobre a temática em sexo, raça e desigualdade social. Nesse contexto, as pesquisadoras Mariano e Carloto (2012) apontam que a presença de mulheres negras em condição de pobreza é reflexo de um processo histórico de desigualdades sociais, compreendendo os marcadores sexo e cor como importantes definidores da exclusão social. Compreender como se dão esses processos que produzem e reproduzem desigualdades são vitais para a organização de práticas eficientes.

Como problematizado acima, o conceito de pobreza é multideterminado e complexo, percorrendo diferentes vias de constatação teórica e por marcadores como gênero, classe e raça.

No Brasil, por meio do Ministério do Desenvolvimento e Combate à Fome, é definido como linha de pobreza ou miséria um valor estipulado de renda por família, sendo o valor mensal inferior a R\$70,00 por pessoa. Com base nesses indicativos, o governo Federal lançou o Programa Brasil sem Miséria que objetiva: “I- elevar a renda familiar per capita da população em situação de extrema pobreza; II- ampliar o acesso

da população em situação de extrema pobreza aos serviços públicos; e III- propiciar o acesso da população em situação de extrema pobreza às oportunidades de ocupação e renda, por meio de ações de inclusão produtiva”. (BRASIL, 2010)

De acordo com os dados disponibilizados pelo IPEA (2011) em se tratando de rendimento domiciliar, a população brasileira está dividida em: extremamente pobres (famílias de renda domiciliar per capita inferior R\$ 67,00), pobres (renda domiciliar per capita entre R\$ 67,00 e R\$ 134,00), e os vulneráveis à pobreza (renda domiciliar per capita entre R\$ 134,00 e R\$ 465,00) e dos não pobres (renda domiciliar per capita superior a R\$ 465,00). Esses valores são referentes ao salário mínimo da época que versava em R\$465,00. (IPEA, 2011; BRASIL, 2011). Esses índices são relevantes para a constatação da real presença da pobreza no nosso país. Essa realidade não se encontra apenas no Norte e Nordeste do Brasil, pelo contrário, há regiões bastante empobrecidas alocadas no Sul, especialmente, no Estado do Paraná.

Uma das características que particularizaram a pesquisa foi o fato de todas as participantes, além do retorno ao estudo, se encontravam regularmente incluídas no Programa de Transferência de renda Bolsa Família. Essa particularidade foi definida visando a articulação entre educação, vulnerabilidade social e mecanismos de enfrentamento da pobreza. De fato, a partir das entrevistas foi possível identificar o Programa Bolsa Família como um importante dispositivo de combate à miséria e de rompimento com o ciclo vicioso da pobreza.

O Programa Bolsa Família representa um marco importante tratando-se de uma realidade brasileira extremamente empobrecida, no que tange a uma política pública nacional de enfrentamento à pobreza, pelo qual vislumbrou às famílias pobres não somente o acesso a uma renda que complementasse às desigualdades presentes, mas, sobretudo, que garantisse o pleno acesso aos direitos sociais.

O livro organizado por Tereza Campello e Marcelo Côrtes Neri (2013) apresenta a trajetória que o Programa Bolsa Família percorreu ao completar os seus dez anos de criação, implementação e desenvolvimento. Em seu início, o programa teve como principal objetivo possibilitar a inserção social de milhares de famílias atingidas pela pobreza, possibilitando o consolo imediato das marcas que a miséria acometia, nesse caso, o programa pretendia especialmente o alívio à fome.

Além do combate à fome, o Bolsa Família ansiava que as famílias beneficiadas também recebessem um acompanhamento nos atendimentos oferecidos pelos serviços de saúde, bem como a inclusão e o pleno desenvolvimento educacional, visto

que grande parte das famílias empobrecidas são marcadas por trajetórias de evasão e de defasagem escolar. Dessa forma, conforme aponta Campello (2013) “o bolsa-família e todo o esforço de mobilização, articulação e aprimoramento das políticas que a ele se seguiu vêm permitindo que as camadas mais pobres tenham melhoras expressivas em suas condições de vida e em suas perspectivas de futuro”

O Programa Bolsa Família foi criado em outubro de 2003, pelo Decreto nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, instituindo-se a partir da unificação dos procedimentos de gestão e de execução de programas sociais que, até então, existia. Nesse momento, os programas como Bolsa Escola, Bolsa Alimentação, Vale Gás e Cartão Alimentação tornam-se unificados pelo Bolsa Família. Diante disso, o programa passou a ser organizado e desenvolvido de uma maneira simples, em se tratando do benefício propriamente dito e das condicionalidades que o programa também passou a contemplar.

Assim, o Bolsa Família é considerado uma estratégia de combate à fome e à miséria desenvolvido pelo Governo Federal, visando assegurar ao cidadão o direito à alimentação adequada. O programa é visto como o carro-chefe do Programa Fome Zero, possibilitando e reassegurando a promoção da segurança alimentar e nutricional, a inclusão social e a cidadania da população mais vulnerável à fome. (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome, 2010)

A caracterização de um programa de renda que contemplasse os sujeitos em idade ativa, produtiva, enfatizando e priorizando o público infantil, passa a se tornar uma inovação. Até então, o que se existia na realidade brasileira restringia-se à disponibilização de benefícios, preferencialmente pelo acesso da contribuição, para as pessoas que não encontravam-se mais com a capacidade produtiva. Diante disso, o Bolsa Família marca também uma ruptura com o, até então, formato de proteção social brasileira.

O período de 2003 e 2004 refere-se às primeiras inquietações que o programa sucedeu, visto que o seu início exigiu processos de rupturas e de novas construções. Além disso, foi necessário um longo trabalho para a inclusão de novas famílias junto àquelas que já eram beneficiárias. Nos anos de 2003 a 2010, o Programa Bolsa Família incidiu ao processo de consolidação, priorizando dois aspectos importantes no desenvolvimento do programa: a concretização da transferência de renda e o acompanhamento das condicionalidades.

As famílias beneficiárias do Bolsa Família que são incluídas no Cadastro Único, são àquelas que encontram-se em situação de extrema pobreza (renda per capita de até R\$70,00) ou em situação de pobreza (renda per capita até R\$140,00) e, por conta disso, receberão a transferência de renda. Os benefícios financeiros são do tipo básico que é de R\$68,00 (sessenta e oito reais), destinado a unidades familiares que se encontram em condição de extrema pobreza e do tipo variável de R\$22,00 (vinte e dois reais) por beneficiário, até o limite de R\$ 66,00 (sessenta e seis reais) por família, que tenham na composição familiar gestantes, nutrizes, crianças entre zero a doze anos, ou adolescentes até quinze anos de idade. (MDS, 2010)

Rego e Pinzani (2013) desenvolveram um estudo tendo como foco a pobreza, investigando os efeitos políticos e morais que o Programa Bolsa Família desempenhou sobre os seus beneficiários. Para a efetivação do estudo, os pesquisadores entrevistaram mulheres que recebem o Bolsa Família e que residem nas regiões que são, tradicionalmente, mais desassistidas pelo Estado do Brasil, a saber: Nordeste, Minas Gerais, Piauí e Maranhão, com o objetivo de ouvir a voz dos pobres, suas possibilidades e mudanças apreendidas.

Rego e Pinzani (2013) percorreram por cinco anos localidades bastante empobrecidas do Brasil para, com isso, apreenderam os efeitos que o Bolsa Família motivou e as mudanças produzidas na vida de mulheres a partir da renda monetária disponibilizada pelo programa. A partir da pesquisa que culminou no livro 'Vozes do Bolsa Família', para a grande maioria das famílias pesquisadas, o Bolsa Família representou a primeira experiência regular de rendimento econômico. Até, então, a vida estava restrita à luta diária pela obtenção da comida e da sobrevivência.

A partir do recebimento monetário do Bolsa Família, alguns processos de libertação foram sendo construídos na história de vida das mulheres entrevistadas na pesquisa de Rego e Pinzani (2013), visto que o recebimento do dinheiro possibilitou, mesmo que minimamente, algumas possibilidades de escolha. Nesse sentido, a autora afirmou que "a renda liberta a pessoa das relações privadas opressoras e de controles pessoais sobre sua intimidade, permitindo-lhe mais movimentação e, portanto, novas experiências". (Rego e Pinzani, 2013, p.190).

Nessa nova experiência de receber um valor monetário regularmente, a pesquisa também apontou a história de mulheres que, a partir dessa independência financeira, romperam com casamentos difíceis, com situações de violência, de dominação, vislumbrando uma maior liberdade individual. O direito de escolha possui

várias facetas e pode significar a possibilidade de planejamento da própria vida, da escolha do alimento que gostariam de comer ou da vestimenta que melhor lhe agrada. Dessa forma, rompe-se com uma ideia naturalizada de que o pobre, por encontrar-se nessa condição de necessidade e miséria, precisa obrigatoriamente acatar o que vem do outro, sem a mínima contestação, sem possibilidades de manifestação e de colocar-se como sujeito de escolhas.

Com isso, as mulheres passaram a desfrutar de escolhas que são básicas do cotidiano e a conquistar a capacidade humana de decisão. Para Rego e Pinzani (2013) nossa humanidade repousa no exercício e no privilégio de fazer escolhas, contudo, afirma que “em situações de miséria e privação absoluta dos bens mais elementares da vida, não se escolhe, vive-se o movimento perpétuo do círculo vicioso da pobreza, que se caracteriza pela quase impossibilidade da escolha pessoal da vida que se quer viver” (2013, s/p.).

Cabe ressaltar, que a pesquisa aqui desenvolvida também percorreu localidades bastante empobrecidas, marcada pela exclusão e pela invisibilidade social. O Paraná também possui municípios, localidades e regiões afetadas pela extrema pobreza. Nesse sentido, o município de Pitanga foi escolhido para a realização do estudo.

De acordo com o Plano Municipal de Assistência Social do município de Pitanga (PMAS; 2014-2017) fica evidente a presença de índices de pobreza nessa localidade. O município de Pitanga, localizado na região Central do Paraná, desmembrado do município de Guarapuava, possui uma população estimada de 32.638 habitantes (IPARDES/2010), sendo 20.590 habitantes na área urbana e 12.048 habitantes na área rural, totalizando 63% de população urbana. Com uma área de unidade territorial de 1.6663,747 km², o município possui aproximadamente 84 comunidades rurais, demarcando extensa área rural.

O município de Pitanga apresenta como Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) 0,702, contendo como IDH- Dimensão Educação 0,621 e IDH- Dimensão Renda 0,696, ocupando a posição 224 no *ranking* dentro do Estado do Paraná. Além disso, apresenta 31,1% de famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica, sendo consideradas extremamente pobres as com renda per capita de até R\$70,00 mensais, pobres as com renda de até R\$140,00 per capita mensais e vulneráveis a pobreza as com renda mensal per capita igual ou inferior a R\$255,00.

De certa forma, a partir dos relatos foi possível identificar algumas mudanças significativas na condição de pobreza introduzidas pelo ingresso ao Programa Bolsa Família, especialmente, no que diz respeito ao acesso à educação, a partir da obrigatoriedade da frequência escolar como contrapartida da família ao recebimento do benefício.

Da mesma forma que apontado em pesquisa por Rego e Pinzani (2013), as mulheres participantes da pesquisa aqui desenvolvida ingressaram muito cedo na vida econômica pela via do trabalho, produzindo nessas famílias o abandono escolar, a perpetuação do analfabetismo e, conseqüentemente, a dificuldade de sair da condição de miséria por meio da educação. Compreendendo essa rede de interligação, o Programa Bolsa família configura-se como um importante mecanismo de superação, visto que as crianças integrantes das famílias beneficiárias precisam encontrar-se regularmente matriculadas na escola.

O Programa Bolsa Família tem como objetivo não somente a transferência de renda, mas o acompanhamento das famílias beneficiárias pela via do cumprimento das condicionalidades imposta pelo Programa, incluindo o desenvolvimento escolar das crianças pertencentes às famílias. Com isso, segundo Campello (2013) o programa auxilia a superação de indicadores tão dramáticos, que marcavam as trajetórias educacionais das crianças mais pobres, como os altos índices de evasão escolar, repetência e defasagem idade-série. Pretendia, dessa forma, “a interrupção do ciclo intergeracional de reprodução da pobreza.

A contrapartida da família para o recebimento do pagamento do benefício refere-se ao cumprimento dos compromissos firmados pela família, sendo eles o acompanhamento adequado da carteira de vacinação, o crescimento e desenvolvimento das crianças menores de sete anos, bem como a inclusão de todas as crianças e adolescentes na escola, matriculadas e com frequência escolar mínima de 85% (oitenta e cinco por cento). Além disso, as famílias são acompanhadas pela equipe técnica da Secretaria de Desenvolvimento Social por meio do Programa de Proteção e Atenção Integral à Família (PAIF) e pelo Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.

Como apontado nos relatos das mulheres, a impossibilidade do estudo no período normal fez com que começassem a trabalhar ainda na infância, visto que a pobreza impedia que o estudo fosse desfrutado em seu pleno desenvolvimento no período normal. No entanto, a realidade atual é retratada de maneira diferenciada,

com melhores expectativas e possibilidades. Nos apontamentos, foi possível identificar que o Bolsa Família aparece como uma realidade concreta de enfrentamento da pobreza e das dificuldades reais da vida:

Quando eu era criança tinha dificuldade também, bastante dificuldade, principalmente por causa que não tinha o Bolsa-Família, daí a mãe trabalhava, o pai trabalhava e nós ganhava o caderno da escola. Era bem mais difícil, porque agora é tudo mais fácil, primeiro era bem mais difícil, as crianças hoje podem ir pra escola, antigamente era bem mais pior. (DIVA)

Antes era bem mais sofrido, sofria pra ir na aula. Se você não tinha estudo tinha que ir trabalhar pra se manter com os pais senão não tinha nada, que nem eu sofria bastante, até fome passei, eu passo miséria com minhas crianças, mas não miséria de não ter o que comer, o que pôr na panela. Sempre tem o que comer. Olha, eu dou de tudo, eu pego o Bolsa Família, compro as coisas pra eles, material, às vezes compro roupa, sapato. (MARIA)

Antes que era difícil, antes não tinha, pra começar, nem o material, nem lápis a gente não tinha, hoje tem também recurso que o governo manda pra estudar. (ROSANNA)

É possível considerar que o Programa de Transferência de Renda, o Bolsa Família, tem possibilitado efeitos imediatos de combate à miséria e a fome, mas, sobretudo, tem permitido mudanças e novas perspectivas que serão percebidas a longo prazo no interior dos grupos familiares. Em pesquisa apontado por Freire (2012), que fez um levantamento de dados a partir dos resultados trazidos pelo Bolsa Família em comunidades bastante empobrecidas, afirma que o impacto a longo prazo acontece nas famílias quando os pais são incentivados pelo Programa Bolsa Família a exercerem funções vitais que garantam o desenvolvimento dos filhos, como o acesso à saúde e à educação.

Apesar, ainda, da presença de muitas limitações impostas pela pobreza fica evidente esse aspecto apontado em pesquisa por Freire (2012) com as mulheres que aqui relataram suas histórias. De fato, já vislumbram uma nova possibilidade de experiência escolar para os seus filhos:

Quero que a minha filha tenha uma boa educação, quero continuar no estudo e mais pra frente ver o que vai dar, mas eu espero o melhor. (DIVA)

Também melhorou pra mim ensinar minha menina, só que hoje é ela que ensina eu, ela vai bem. Se ela tem alguma dificuldade, ela tem mais oportunidade pra estudar. (ROSANNA)

Agora eu falo pras minhas crianças: “- Vocês tem que estudar”!. Eu gosto de estudar, por isso que eu falo pras minha criança não largarem a escola: “-

Vão!”, não digo quando estão doente, daí tem que faltar, mas sempre eu falo pra eles que não dá pra faltar, que isso é uma coisa que é boa. Mais tarde eles vão precisar disso aí, do estudo. (MARIA)

Além disso, o retorno escolar auxiliou o processo de vínculo e de trocas de incentivo e motivação entre pais e filhos, e vice-versa:

As crianças me ajudam, me incentivam, meu piá fala pra fazer isso, tem que fazer aquilo, daí às vezes eu digo que não vou pra escola, mas as crianças falam que tem que ir, eu digo que tenho muita roupa pra lavar e aí eles falam que é pra eu deixar as roupas pra outro dia, falam: “- Vai estudar, a senhora tem que aprender mãe!”. Até a menina pequenininha que estuda no Tiradentes diz que eu tenho que ir estudar e quando eu não sei fazer continhas, as crianças me ajudam. Mas o meu marido não deixa eles fazerem pra mim, eu que tenho que fazer as contas sozinha pra aprender, pra mim foi muito bom a escola, eu gosto e adorei estudar. (LEODE)

Como discutido acima e por meio dos relatos das próprias mulheres, foi possível considerar a existência de uma população, ainda, bastante atingida pela pobreza, carregada de limitações e de lutas diárias, mas que vislumbrou novas possibilidades de desenvolvimento e de enfrentamento da vida. Do ponto de vista das mulheres, o retorno à educação foi, em todos os momentos da pesquisa, apontado com extrema satisfação e orgulho. Como se viu nas entrevistas, o Bolsa Família foi essencial para esse processo de enfrentamento, novas possibilidades e uma nova experiência com o estudo foi apresentada. Além disso, essas mudanças também tornaram-se visíveis na trajetória escolar dos filhos, que agora não precisam deixar a escola para seguir a vida no trabalho.

Com o retorno ao estudo das mulheres entrevistadas, as mudanças observadas na trajetória escolar dos filhos foi significativo. Todavia, as transformações pessoais e comunitárias a partir dessa nova experiência na vida foi também intensamente expresso nos relatos, permitindo um processo de empoderamento da mulher pela via da educação.

4.2: EDUCAÇÃO COMO FORMA DE EMPODERAMENTO: AS MUDANÇAS NA VIDA DAS MULHERES COM O RETORNO AO ESTUDO.

A partir dos relatos apreendidos na pesquisa foi possível considerar os efeitos positivos que o retorno ao estudo trouxe para as mulheres, especialmente, como forma de empoderamento feminino, possibilitando mudanças significativas e, mais ainda, permitindo novas perspectivas e investimentos na vida, como protagonistas de suas próprias histórias. Nesse sentido, acompanhar o caminho da invisibilidade ao empoderamento dessa mulheres foi extremamente significativo.

Falar em autonomia e empoderamento remete a uma questão fundamental que é o despertar da consciência das mulheres de que são capazes e com reais condições de seguir caminhos para além das funções reprodutivas e dos cuidados maternos. Nesse processo é necessário o investimento e a disponibilidade de políticas públicas que corroborem para a conscientização, para o desenvolvimento e legitimação dos direitos das mulheres. Ressalto, que em todos os aspectos, a educação é o primeiro passo. Porque sem escolaridade a submissão de gênero se estabelece e se perpetua.

Cada relato apontado que tratava dos motivos da desistência ao estudo, das dificuldades enfrentadas nesse percurso escolar, bem como algumas motivações despertadas para o retorno ao estudo foi demonstrado com bastante satisfação por essas mulheres, considerando que o fato de voltar a estudar configurou-se com o rompimento de um ciclo de analfabetismo e de deficiência escolar tão presente no contexto familiar e comunitário em que convivem. Cada qual, como uma história de vida particular, mostraram-nos que mesmo em condições de bastante adversidade e de dificuldade econômica a escolarização possibilitou uma ressignificação de suas próprias histórias.

Cabe salientar que em algumas entrevistas foi possível observar o quanto o horizonte de expectativas e de mudanças foi ampliado a partir do estudo. Para algumas mulheres essa experiência foi reduzida ao desejo de um acesso de vida mais digna. Não significa uma diminuição em toda a experiência que as mulheres estão enfrentando, nem que as mesmas não almejem expectativas maiores como frequentar um curso superior, um trabalho melhor remunerado mas, sobretudo, as mudanças apresentadas foram tão singelas e ao mesmo tempo significativas para as mulheres, pois culminaram em uma apropriação e ampliação de experiências e de possibilidades que, até então, não lhes eram acessíveis. Com isso, alcançaram um espaço de

visibilidade e de apropriação na condição de sujeitos, como apontado nas falas seguintes:

Depois que voltei a estudar, teve bastante mudança, até pra mim ir no mercado, eu ia e ficava meio em dúvida, porque eu olhava e ficava fazendo conta. Esses dias eu falei pro meu esposo: “- Viu, você não quer que eu volte a estudar, mas olhe a quantia que eu estou melhorando”, na matemática nós começamos a aprender na calculadora e eu já estou fazendo continha. Rosanna

A idade não importa, seja pequenininho, seja grande, eu vejo passar na televisão que tem gente com setenta anos que está estudando, sessenta, setenta. Mas muda bastante, até numa conta que eu compro de uma pessoa que vende lá do viajante, eu já sei, eu faço a conta na cabeça e sei quanto que eu devo. Chega no final do mês eu fico fazendo as contas certa pra pagar, já sei contar certo, um tanto aqui, um tanto lá, pra dá o dinheiro, porque eu gosto que sempre sobre um pouco pras minhas crianças, porque quando eles querem, ele vem: “- Olha, mãe, me dá um real, me dá cinquenta centavos?”, tem que ter, não dá pro mês o dinheiro, mas sempre eu tenho que reservar um dinheiro, um dez, um vinte real pra eles. Maria

Em matemática eu sou péssima, daí eu já fui lograda, porque a gente não tem estudo e não sabe fazer as contas. Saber um pouco de matemática ajudou muito porque agora eu aprendi, estou bem. A gente sem estudo não sabe nada, não vai pra frente, agora to mais atina depois que voltei a estudar, eu acho que melhorei porque eu nem sabia conversar direito. Rosanna

Como relatado nas entrevistas, o retorno ao estudo trouxe efeitos imediatos no cotidiano dessas mulheres, no processo de organização, planejamento e manejo das suas próprias contas, compras no mercado e nas mercearias, bem como na rotina doméstica e familiar. O aprender a fazer “continhas”, expresso com tanta felicidade por Maria e Rosanna fez com que tornassem autônomas e independentes do seu próprio dinheiro, condição tão importante nesse processo de libertação, autonomia e dignidade.

Além da autonomia para o gerenciamento dos recursos em benefício da família e do planejamento do próprio dinheiro, o estudo foi apontado como um facilitador das relações interpessoais, como apontou Rosanna “*antes eu não sabia nem conversar*”. Como visto, as mulheres indicaram que o estudo auxiliou no desenvolvimento das habilidades na comunicação e no contato com o outro, contribuindo para o fortalecimento dos vínculos sociais e comunitários. O apontamento de Diva faz referência a esse exposto, visto que em seu discurso foi a partir do retorno ao estudo que tornou-se mais sociável, mais comunicativa, tendo como efeito imediato o seu desenvolvimento no mercado de trabalho.

Eu era bem rebelde. Eu era briguenta demais, não tinha educação, eu não tinha educação, porque, assim, se você falasse alguma coisa que eu não gostasse eu já me erguia, eu não sabia escutar, mas agora sei escutar, eu relevo bastante coisa, eu acho que o estudo ajuda. As pessoas de fora falam que não ajuda, mas ajuda sim, principalmente na educação. (Diva)

Me sentia também mais valorizada, principalmente no serviço, a gente vê que muda. Se a pessoa tiver estudo muda. Lá onde eu trabalho esses dias estavam caçoando: “-Nossa, Diva, se você não tivesse terminado o estudo você não sabia nem conversar com os outros”. Agora quando chega as pessoas e eles estão apurado, eu levo a pessoa lá pra trás, levo tomar café, fico conversando. Eu acho que isso mudou um pouco porque se fosse antigamente eu não ia saber conversar, eu não ia conseguir chegar e conversar com eles, eu era muito mal educada, pense numa pessoa mal educada, era eu. (Diva)

Outro ponto a ser considerado diante das mudanças trazidas pelo estudo foi a possibilidade em colocar-se no mercado de trabalho formal, ocupando um espaço que garante os direitos trabalhistas, entre eles o trabalho com a carteira assinada, férias remunerada, renda fixa. Com isso, o estudo apresentou uma importante estratégia de superação da informalidade e precarização do trabalho, situação presente e delegada aos pobres. No relato abaixo, foi possível considerar o impacto direto que o estudo trouxe para o acesso ao mercado de trabalho:

O estudo trouxe muitas mudanças pra minha vida, principalmente quando a gente vai fazer entrevista de emprego e eles perguntam que série que a gente tem. Eu tinha vergonha de contar, mas agora eu não tenho, porque eu terminei tudo e nossa, mudou muito. Diva

Hoje pra gente ter um serviço precisa ter estudo. Daí eu falo pra ele (marido) que eu tenho que estudar porque eu não vou depender dele pra sempre, que eu preciso de estudo pra arrumar um emprego bom, se não tiver o segundo grau não entra nem pra trabalhar no mercado, até pra fazer concurso da prefeitura tem que ter o estudo, fazer estágio, é nisso que eu penso. (Rosanna)

Nessa discussão sobre o trabalho, vale considerar alguns discursos preconceituosos que são direcionados ao público beneficiário do Programa Bolsa Família, reduzindo-os a sujeitos que não estão dispostos a trabalhar, a ocupar um lugar digno no ambiente de trabalho e, por isso, preferem apenas receber o dinheiro do benefício e, conseqüentemente, permanecer acomodados nessa condição. A pesquisa apontou experiências de vida diferenciadas, que rompem com esse discurso

preconceituoso, como é o caso da história relatada por Diva, mulher trabalhadora, que mesmo em condição de extrema vulnerabilidade, pobreza e violência, foi à luta, estudou!

Rego e Pinzani (2013) discutem que a pobreza, especialmente na realidade brasileira, é um exemplo constante da repetição de preconceitos e de estereótipos definidos. Com relação ao Bolsa Família, apontam que nos mais variados ambientes sociais “os pobres são acusados de preferir viver do dinheiro do bolsa, em vez de trabalhar; de fazer filhos para ganhar mais dinheiro do Estado; de usar o dinheiro para usar cachaça etc.” (2013, p.225). As rotulações constantemente direcionadas aos pobres provêm, em sua grande maioria, de pessoas desinformadas sobre o funcionamento do programa e de suas condicionalidades para o acesso da renda. Além disso, a falta de informação refere-se também ao valor do dinheiro transferido, que certamente não substitui o salário de um sujeito incluído no mercado de trabalho regular.

Nesse caminho, observa-se algumas marcas colocadas no sujeito pobre que os reduz a discursos de preconceito, intolerância e até mesmo o ódio. Pinzani e Rego (2013) salienta que em muitas sociedades, a pobreza é vista e caracterizada como o resultado da falha moral dos indivíduos, culpabilizando-os pela atual condição. Nesse sentido, os pobres são estigmatizados de preguiçosos, incompetentes e indolentes. Em se tratando da realidade brasileira, a discussão a respeito do Bolsa Família é um exemplo dos discursos bastante estereotipados. Em muitas situações, o pobre é acusado de preferir o dinheiro do benefício no lugar de trabalhar. Com isso, muitas pessoas que são beneficiadas pelo programa são tomadas por sentimentos de vergonha, humilhação e, em alguns casos, realmente acreditam que são os responsáveis pela condição de pobreza.

Com relação ao estudo, ou melhor, à falta de estudo, como apontado nos relatos acima algumas mulheres conviviam com sentimentos de vergonha, especialmente, quando precisavam relatar sobre o grau de escolaridade, na busca de trabalho. Diante disso, o retorno a escolarização representou um grande avanço, desenvolvendo a confiança, a capacidade e o sentimento de valorização.

O estudo trouxe várias mudanças, até psicologicamente. A gente abre mais a mente, conhece mais pessoas, você sai daquele mundinho que você vive dentro de casa, você tem até mais vontade de trabalhar, conhecer outras pessoas, de conversar, de se arrumar, eu estou tentando melhorar nisso também. (Izabel)

A possibilidade de voltar a estudar em grupo, coletivamente, com o incentivo da “comadre”, da amiga, favoreceu também o fortalecimento dos vínculos sociais, necessário para o desenvolvimento e convívio comunitário. Além disso, com o incentivo do outro, o retorno ao estudo tornou-se mais possível:

No primeiro ano eu fui sozinha, no segundo ano eu fui com a Izabel, porque ela trabalhava na prefeitura também, daí nós ia junto, era bem mais divertido. (Diva)

Minha vida mudou muito depois que eu voltei a estudar, se a professora continuar dando aula eu vou continuar, eu to fazendo a quarta série, ela quer que a gente passe lá para o Cebeja, aí eu vou ver com as comadres se elas vão também, porque a comadre Maria que me ajuda muito, uma incentiva a outra. (Leode)

Eu adoro estudar, é a minha felicidade, na escola já me apelidaram até de “menina sapeca”, porque eles gostam de mim, porque eu estou lá, escrevendo, estudando e brincando na hora do recreio, é uma felicidade. Minha professora é também um estímulo pro meu coração. Ninguém vê eu triste na escola, só alegre, aprendendo e batalhando. (Rosinha)

Trouxe bastante mudança, porque a gente se distrai, a gente pega o caderno na casa e fica estudando ali e tudo. Pra mim foi muito bom estudar, mas ainda eu quero aprender a ler. (Rosinha)

As minhas amigas diziam: “-Vamos na aula, você vai aprender, nunca é tarde para aprender!”, daí eu dizia que eu não ia aprender, mas aprendi. Veja a comadre Irene, eu que incentivei ela a entrar na escola, ela falou assim: “- Sei lá, comadre, acho que eu não vou aprender”, aí eu falei que ia aprender sim, nunca é tarde pra aprender, o que aprender lá já tá bom, já dá pro gasto, só sei que a escola pra mim é muito bom (Leode)

Pelos relatos fica evidente que o convívio escolar favoreceu a socialização e o desenvolvimento pessoal de cada mulher, que puderam vislumbrar novas possibilidades, novas atividades e, sobretudo, novas relações. Todavia, a possibilidade de estudar também contribuiu para o fortalecimento de vínculos com os filhos, bem como para o incentivo ao desenvolvimento da vida escolar das crianças:

Depois que eu comecei a estudar mudou bastante. É, não é um estudo grande lá, mas eu acho que mudou bastante, porque daí interessa mais nas crianças. A gente vai estudar daí eles pegam mais, eles faz uns planos. Quando eu posso ajudar eu ajudo, que daí eles falam: “- Ah, a mãe voltou a estudar também!”, mas claro, se você tem interesse tem que voltar. Maria

Os filhos também foram grandes incentivadores da permanência e da continuidade dos estudos da mãe, fator importante para o rompimento de um ciclo de evasão escolar ainda na infância, situação comum na comunidade em que residem.

Acho que com minhas crianças mudou muito, as crianças me ajudam, me incentivam, meu piá fala pra fazer isso, tem que fazer aquilo, daí as vezes eu digo que não vou para a escola, mas as crianças falam que tem que ir, eu digo que tenho muita roupa pra lavar e aí eles falam que é pra eu deixar as roupas pra outro dia, falam: “- Vai estudar, a senhora tem que aprender mãe!”. Até a menina pequenininha que estudava no Tiradentes diz que eu tenho que estudar e quando eu não sei fazer as continhas, as crianças me ajudam.
LEODE

Em todo o processo de aprendizagem humana a interação social e os vínculos de mediação são essenciais. Na escola, pode-se afirmar que a relação professor(a)-aluno é indispensável para que a aprendizagem aconteça satisfatoriamente. Nesse sentido, faz-se necessário destacar a presença da professora, como condição fundamental nesse processo de alfabetização. Na pesquisa, foi possível perceber o estabelecimento de vínculos das alunas com a professora, fator que foi importante para a continuidade no estudo.

Eu estudei com a professora Angela, daí ela pegou, tava ela e o piá da Gerardina, que dava aula pra nós, e depois que ela falou assim: “- Ah, Rosinha, nós vamos parar com a aula porque eu vou dar aula pra lá”, nós ficamos tão nervosa. Depois, graças a Deus, nós pegamos a professora Vanda. Ela foi lá fazer a nossa matrícula, daí continuamos e tamo até agora, graças a Deus. (Rosinha)

A professora foi atrás de mim, falou pra voltar, disse que eu iria aprender e tudo. (Laurinha)

De acordo com a abordagem de Paulo Freire o diálogo e a troca de conhecimentos estabelecido pelo professor com os seus alunos é um importante instrumento de práticas educativas que favorece a aprendizagem e a humanização dos sujeitos. Acrescente que “o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes”. (FREIRE, 2005, p. 91).

Para Saviani (2008) a ideia da interação social entre professores e alunos e da mediação em todo o processo educativo é um ponto central para desenvolver práticas

educativas que atuam diretamente nos sujeitos dessa prática. Nesse sentido, o autor problematiza teorias e métodos pedagógicos que, de fato, estejam articulados com os interesses das classes populares e que sejam capazes de contribuir para a superação do problema da marginalidade e, sobretudo:

na luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais.

Para tanto, nesse desafio de uma educação crítica e que não reproduza e nem reforce a sociedade de classes e o modo de produção capitalista, Saviani (2008) destaca a atividade mediadora como práticas que favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem negligenciar a carga cultural acumulada historicamente, valorizando os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem, o desenvolvimento psicológico, sem deixar de lado a sistematização lógica dos conhecimentos. De fato, a partir dos relatos já acima apresentados, a professora desempenhou um papel importante de mediação, incentivo e fortalecimento das alunas na caminhada de escolarização.

Além das mudanças apresentadas pelas mulheres como consequência do retorno ao estudo, também relataram expectativas para o futuro, mobilizando sonhos e novos planejamentos. Observa-se, desse modo, que o desafio de enfrentar as atividades escolares após um longo período de afastamento também encorajou e autorizou essas mulheres a olhar a vida com possibilidades reais.

Daqui pra frente eu acho que vai melhorar, tanto pras minhas crianças quanto pra mim. Eu tirava molde de roupa e não sabia como era escrever frente e atrás, agora já sei, eu penso comigo qual letra que eu devo escrever, aí as crianças corrigem pra mim, na verdade, eles dizem que eu finjo que não sei escrever. (Leode)

Mas meu sonho mesmo é que eu aprendendo eu quero pegar e quero ler a Bíblia Sagrada, pegar o folheto da igreja e ir pra frente, é isso meu sonho (Rosinha)

Por isso eu sonho com um futuro muito bom, mas vamos ver se a gente alcança até lá, pra hora da gente aprender tudo, eu queria alcançar muitas coisas. É muito bom o estudo porque a gente sai por aí e vai no mercado, daí não sabe se pega coisa cara ou barata e fica ali sem saber, então é importante pra gente quando vai fazer uma comprinha ver o que está mais

barato e mais caro, porque senão o dinheiro da gente às vezes não dá.
(Laurinha)

Mais pra frente eu tenho vontade de estudar mais, de conseguir ter uma profissão. (Izabel)

Dessa forma, foi possível significar juntamente com as mulheres entrevistadas esse caminho de possibilitado pela escolarização de tornar-se visível, de saber ler as placas na rua, poder ir ao banco sozinha, conseguir assinar o nome, entre outras funções que são tão importantes nesse processo de dignidade humana.

5. GÊNERO E EDUCAÇÃO

“Fiquei vinte e dois anos sem estudar. Quando casei, o marido não deixava estudar. Ele falava que mulher não podia, tinha só que arear fogão, lavar as panelas, não precisava de estudo”.
(Diva)

“Marido geralmente não gosta que a mulher estude”.
(Izabel)

“Eu até tinha vontade de estudar, mas o pai não deixava, ele dizia assim:”
- Ah, o que adianta você estudar? Você tem que trabalhar, tem que ajudar o pai, fia, lá do céu não cai nada pra nós!
(Rosinha)

A pesquisa desenvolvida com mulheres em situação de vulnerabilidade social, partindo de diferentes trajetórias na escolarização possibilitou a discussão das temáticas Gênero, Educação e Condição de Pobreza. Os relatos aqui apresentados expressam significados, dificuldades e entraves ao acesso à educação implicados em contextos de extrema pobreza, corroborados pela condição de ser mulher. Diante disso, esse capítulo buscou analisar a problematização entre Educação e Gênero.

Nas últimas décadas o conceito de Gênero foi, gradativamente, inserindo-se no meio acadêmico, por meio de pesquisas e construções teóricas que tratassem da temática. Com isso, os Estudos de Gênero receberam uma maior visibilidade, ocupando assim um importante espaço tanto nas pesquisas acadêmicas, como na construção de políticas públicas, movimentos sociais e de militância.

Para a compreensão dos processos implicados na complexidade dos Estudos de Gênero, nesse trabalho também será reconhecido as construções teóricas desenvolvidas pelas feministas negras, visto que a pesquisa aqui desenvolvida articula-se intimamente com o contexto histórico e político de tal movimento. Além disso, ao apresentar as principais estratégias do movimento das mulheres negras torna-se possível articular com as demandas das mulheres apresentadas na pesquisa, sobretudo, pelo contexto de opressão e discriminação experimentados na vida.

O debate sobre o Estudo de Gênero engloba terminologias diferenciadas e uma pluralidade de caminhos para a sua compreensão, partindo de algumas categorias de análise como “mulher”, “mulheres”, “gênero” e “sexo”, que são concebidas distintamente de acordo com diferentes posições teóricas e tempos históricos.

Diante disso, é necessário pontuar algumas teorias que acompanham essas categorias de análise e entender quais as implicações suscitadas ao se referir, cotidianamente ou teoricamente, a despeito das “Relações de Gênero”. Nesse sentido, essa análise parte dos estudos de Scott (1990) Pedro (2005) Louro (2003) e González (1983) que articulam algumas reflexões e construções sobre o tema, dialogando com demais autores e com teorias que tratem do assunto.

Um dos debates alusivos ao estudo de Gênero refere-se ao fato das palavras, em grande parte das línguas, possuírem gênero e não sexo. Esse apontamento, entre outros questionamentos, incentivou movimentos feministas e de mulheres, por volta de 1980, a utilizar o termo Gênero em lugar de sexo. Diante disso, os movimentos feministas e grupos de mulheres passaram a considerar as diferenças apresentadas nos comportamentos entre homens e mulheres não mais como restritas e exclusivas ao sexo, advindas de questões biológicas e naturais, mas, sobretudo, definidas pelo gênero, sendo este incursão em uma determinada cultura. Pedro (2005) aponta que a palavra gênero nem sempre esteve presente como categoria de análise, já o termo “mulher” era utilizado em contraposição ao “homem”.

De acordo com Pedro (2005) a utilização da palavra Gênero possui uma herança histórica e que se deve muito aos movimentos sociais de mulheres, feministas, gays e lésbicas, percorrendo um longo caminho de luta por direitos civis, direitos humanos, igualdade e respeito. Em conformidade, Louro (2003) defende que o conceito de Gênero está relacionado diretamente à história do movimento feminista contemporâneo.

Para o feminismo, enquanto movimento social, o termo Gênero se tornou motivo de debate como consequência de uma situação apresentada na época de subordinação da mulher em relação ao homem. Até então, a discussão não se tratava como categoria Gênero, já que a categoria empregada era a da “Mulher”, sempre utilizada em oposição ao “Homem”. O grande questionamento dos grupos feministas se deu, especialmente, ao fato da nossa cultura estabelecer como universal àquilo que é ditado pelo masculino e, portanto, excluindo tudo o que diz respeito à “Mulher”.

Nesse questionamento, Louro (1997) discute sobre as formas de linguagens que predomina em nossa sociedade, visto que comumente as pessoas referem-se às mulheres e homens sempre no masculino, mesmo quando o número de mulheres é superior ao número de homens. Dessa forma, o universal ditado como masculino, tanto na forma de tratamento quanto nas escritas acadêmicas. Ao analisar esse

fenômeno, Louro (1997, p.66) assinala suas raízes históricas nos primeiros anos de escolarização:

É impossível esquecer que uma das primeiras e mais sólidas aprendizagens de uma menina, na escola, consiste em saber que, sempre que a professora disser que os alunos que acabarem a tarefa podem ir para o recreio, ela deve se sentir incluída. Mas ela está sendo, efetivamente, incluída ou escondida nessa fala? Provavelmente, é impossível avaliar todas as implicações dessa aprendizagem; mas é razoável afirmar que ela é, quase sempre, muito duradoura. É muito comum que uma profissional, já adulta, refira a si própria no masculino: “eu como pesquisador...”. Afinal, muitos comentariam, isso é “normal”. Como também será normal que um/a orador/a, ao dirigir para uma sala repleta de mulheres, empregue o masculino plural no momento em que vislumbrar um homem na platéia (pois essa é a norma, já que aprendemos e internalizamos regras gramaticais que indicam ou exigem o masculino).

No Brasil, ao final dos anos 80, aconteceu algumas mudanças teóricas importantes nos estudos feministas, passando a substituir a categoria “Mulher” pela categoria “Gênero”. Nesse momento, a principal referência para os estudos são acrescidos do trabalho da historiadora e feminista americana Joan Scott, especialmente seu artigo publicado em 1988 e traduzido (1990) como “Gênero: uma categoria útil para análise histórica”. Nesse texto, a autora define Gênero como um elemento constituído e entrelaçado às relações sociais. (Santos e Izumino, 2005)

Scott (1990) aponta que o termo Gênero pode ser compreendido como sinônimo de mulheres, pois a literatura que tratava sobre a história das mulheres substituiu o termo Mulher por Gênero. Segundo a autora, gênero inclui as mulheres sem as nomear, utilizando-se para designar as relações sociais entre os sexos, rejeitando proposições que sejam biologizantes e universalistas. Ainda, defende que o Gênero coloca em evidência um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não pode ser definido diretamente pelo sexo nem pela sexualidade.

Ainda, no entendimento sobre o conceito de Gênero, Pedro (2005) citando Joan Scott faz uma reflexão a respeito do Gênero articulado com as relações sociais. Para Scott (1990) Gênero é constituído por construções sociais, sendo estabelecidas nas diferenças entre os sexos e organizadas no interior de relações de poder.

Partindo dessa compreensão, Louro (2003) relata sobre a história dos movimentos feministas e, conseqüentemente, a entrada do conceito de Gênero nos debates acadêmicos. É no contexto de efervescência social e político que os movimentos feministas contemporâneos expressam suas inquietações, não apenas

em marchas e protestos, mas também por meio de livros jornais e revistas. A autora cita que, gradativamente, mulheres passaram a ocupar espaços de trabalho como escritórios, comércios, escolas e instituições de saúde sendo estes hospitais e atendimentos domiciliares.

Vale ressaltar que, apesar da inserção de mulheres nestes ambientes institucionalizados, muitas das atividades eram dirigidas e controladas por homens, ou ligadas à assistência, ao cuidado e à educação. Ainda hoje, é possível observar como certas práticas profissionais são dirigidas e/ou valorizadas socialmente de acordo com as diferenciações entre o masculino e feminino. Há também o empoderamento do masculino diante de profissões técnicas ou que envolva condições de prestígio e poder e às mulheres, ainda, muito restritas ao cuidado e à educação.

Dentro dos Estudos de Gênero, Louro (2003) defende que não há nenhuma pretensão em negar que o Gênero é constituído a partir de corpos sexuados, que se organizam biologicamente, de maneiras distintas e peculiares. No entanto, a autora reitera a necessidade de compreender o Gênero a partir de suas construções sociais e históricas que são produzidas a partir e sobre características biológicas. Dessa forma, é possível repensar discursos que definem e determinam que as características biológicas sejam intencionais para práticas sociais. Nesses discursos, por exemplo, define que as mulheres são boas cuidadoras porque são biologicamente frágeis, sensíveis e delicadas.

Em contrapartida, a autora procura contextualizar todas as afirmações que são delegadas sobre o Gênero e, dessa forma, distanciar declarações generalizadas e naturalizantes a respeito da “Mulher” ou do “Homem”. Destarte, afastam-se noções essencialistas sobre os gêneros, considerando o conceito inserido em diferentes culturas e períodos históricos. Para Louro (2003) “o conceito passa a existir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos”. Ainda, para Louro (2001) a consolidação dos Estudos de Gênero possibilita pensar que existem diferentes formas de vivenciar as masculinidades e feminilidades, sendo estas construções culturais e sociais.

Em consonância com essa ideia, Felipe (2007) ressalta a produtividade do conceito de gênero como ferramenta teórica e política na reflexão a respeito das subalternidades, abalando certezas tão firmemente alicerçadas em torno das diferenças biológicas, que serviram durante muito tempo para justificar as desigualdades entre homens e mulheres. Essas diferenças são colocadas perante as

relações humanas e diante dos direitos sociais, políticos, educacionais, trabalhistas e que, portanto, deveriam ser de todos os humanos.

Outro aspecto relevante que perpassa a noção de Gênero é pensá-lo como seguimento constituinte da identidade dos sujeitos. Nesse ponto, a temática recai para uma complexidade conceitual, visto que o conceito de identidade pode ser envolvido por diferentes perspectivas e, mais uma vez, apontando para o caráter interdisciplinar que permeia a sua compreensão. Partindo desse entendimento, afirma-se que os sujeitos são constituídos de identidades plurais e múltiplas, que não são dadas a priori, não são fixas e muito menos rígidas, mas, identidades que se transformam e se contradizem, o tempo todo.

Dessa forma, Louro (2013) afirma que o Gênero institui a identidade do sujeito, considerando como um movimento que transcende a simples representação de papéis sociais, sendo constituinte do sujeito. Todavia, as instituições em que os indivíduos desempenham os seus papéis enquanto seres sociais também são constituintes dos gêneros. Em se tratando de práticas sociais, a construção do gênero atravessa diferentes espaços sociais como a política, a educação, instituições religiosas, justiça, família.

A discussão sobre os gêneros leva-nos a refletir questões referentes às divisões e dicotomizações feitas entre homem e mulher, muitas vezes, definida dentro de uma lógica de dominação/submissão. A autora Scott (1990) observa que é constante nas análises e na compreensão das sociedades um pensamento dicotômico e polarizado sobre os gêneros. Frequentemente é percebido homem e mulher como instâncias totalmente distantes e opostas entre si, cuja marca dessa diferença está na superioridade do homem em relação à mulher. Reitera, ainda, a necessidade de implodir com essa lógica, problematizar e desconstruir essa rígida polarização e avançar para novas perspectivas.

Scott, citada por Louro (2003), aponta que essa oposição rígida entre homem e mulher nos remete, pela mesma lógica, outros pares de conceitos como produção-reprodução, público-privado, razão-sentimento, entre tantos outros. Vale ressaltar que nesta lógica de definições há sempre a prioridade do primeiro elemento do qual o outro se deriva, conforme pressupõe o pensamento dicotômico. Nesta perspectiva é possível perceber, ao exemplo do masculino e feminino, a emergência de discursos de dominação e poder.

Para a autora supracitada a desconstrução e o caminho inverso a essa lógica faz-nos perceber que a dicotomização não é rígida e natural, pelo contrário, ela é construída. Diante do masculino e feminino a impressão repassada e as referências que são dadas é que naturalmente o homem e a mulher foram formados com divisões e diferenças bem fundamentadas. Dessa forma, corroborando com visões essencialistas, naturais e fixas para cada gênero. O movimento de desconstrução, para a autora, refere-se na busca pelos processos e para as condições que fundamentaram e, ainda, referenciam essa polarização. Para tanto, Scott é necessário que se historicize a polaridade e a hierarquia nela implícita.

De fato, é imperativo a compreensão de que os sujeitos que constituem a dicotomia masculino/feminino não são apenas homens e mulheres, sobretudo, são homens e mulheres de diferentes classes, raças, religiões, idades. Partindo desse entendimento, Louro (2003) sustenta que o processo de desconstrução dessa posição binária reside na possibilidade de incluir as diferentes formas de masculinidade e feminilidade e estas como construções sociais. Dessa forma, é possível abarcar homens e mulheres que vivenciam feminilidades e masculinidades de formas diversas das que são dadas como referenciais e, portanto, hegemônicas. Nesta perspectiva, uma mulher que não se enquadra em comportamentos construídos como “delicada”, “cuidadora”, “vaidosa” são também reconhecidas como mulheres.

O conceito de Gênero, nesse entendimento, amplia os olhares para a sexualidade e aponta para as representações acerca do masculino e feminino como construções culturais, rompendo com explicações biologizantes. De acordo com Louro (1997, p. 23) a pertinência do conceito de Gênero se afirma, pois: “(...) *obriga aquelas/es que o empregam a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando. Afasta-se de (ou se tem a intenção de afastar) proposições essencialistas sobre os gêneros; a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que exista a priori*”. O conceito passa a exigir de modo plural, acentuando que as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem.

Dentro das correntes feministas é possível localizar alguns movimentos de resistência e de luta contra a hegemonia teórica, até então, consolidada. Nesse

sentido, o feminismo negro é considerado um movimento contra-hegemônico aos grupos que dominavam o pensamento feminista. Segundo Jabardo (2012) o feminismo negro aparece como uma corrente crítica dentro desses feminismos, buscando tornar visível e reconhecido toda a história do movimento feminista negro, pelo qual, muitas vezes, ocultado e negado pelo pensamento feminista dominante.

Nesse contexto de debate, Jabardo (2012) aponta que as feministas brancas, em alguns casos, agiram como se as mulheres negras estivessem alheias a opressão sexista e ao organizar o movimento feminista possibilitaram, sobretudo, às mulheres negras “a análise e o programa de libertação”, já que foram as mulheres brancas quem deram voz ao sentimento feminista. Contudo, não dimensionam que as mulheres negras, assim como outros grupos de mulheres que experimentam situações de opressão, muitas vezes, se tornam conscientes da política patriarcal em decorrência da própria experiência vivida à medida que estabelecem mecanismos de resistência e resiliência.

Ainda nessa perspectiva, no artigo “Fronteiras da Diferença: raça e mulher no Brasil, Caldwell (2000) reitera que as feministas não brancas brasileiras vinham discutindo, há algum tempo, o enfoque dado pelo feminismo dominante que restringia o gênero como a única forma de opressão vivenciada pelas mulheres. Para a autora, essa ênfase não articula o sexismo a outras formas de dominação como raça, sexualidade e classe. Como já visto, o movimento feminista brasileiro encontrou dificuldades em incorporar na pauta de discussão a dimensão racial, permanecendo, como afirma Carneiro (2004, p. 308) “prisioneiro de uma visão eurocêntrica e universalizante das mulheres”. Ainda assim, a autora Jabardo (2012) reitera o seu posicionamento: “Se estiver usando categorias de gênero desenvolvidas no âmbito do feminismo branco ocidental para defini-las, nomeá-las, classificá-las, estará contribuindo de alguma forma para a minorização do processo que foram submetidas as mulheres africanas, também no contexto de imigração”.

No Brasil, o desenvolvimento político e acadêmico das feministas negras enfatiza, criticamente, algumas formas pelas quais os discursos univesalizantes tornaram-se fundamentais para a construção de estudos sobre as mulheres brasileiras. Nesse caminho, a antropóloga negra Lelia González, no início dos anos 80, estudou as especificidades das vidas de mulheres negras e tornou-se referência nesse campo de conhecimento. Nesse sentido, faz a crítica aos estudos sobre mulheres brasileiras por prestigiarem exclusivamente a questão de gênero e classe,

mantendo a tendência das intelectuais feministas a “neutralizar o problema da dominação racial”. Para González (1982), “as negras sofrem uma opressão tripla, vinda da dominação de raça, gênero e classe”.

Lélia González, referência na militância e na construção intelectual de um feminismo articulado com demandas ampliadas, foi importante para a consolidação dos movimentos sociais de mulheres negras no Brasil. A crítica dispensada pela antropóloga Lélia González às mulheres feministas negras versava no fato de, muitas vezes, reproduzirem o “feminismo branco-ocidental”, limitando a relação entre homens e mulheres como o “macho opressor versus fêmea oprimida”. González (2000) vai além, busca compreender e superar as contradições que marcaram a história das mulheres, entendendo que o feminismo brasileiro era falho e acrítico, como aponta:

padeciam de duas dificuldades para as mulheres negras: de um lado, o viés eurocentrista do feminismo brasileiro, ao omitir a centralidade da questão de raça nas hierarquias de gênero presentes na sociedade, e ao universalizar os valores de uma cultura particular (a ocidental) para o conjunto das mulheres, sem as mediações que os processos de dominação, violência e exploração que estão na base da interação entre brancos e não-brancos, constituísse em mais um eixo articulador do mito da democracia racial e do ideal de branqueamento. Por outro lado, também revela um distanciamento da realidade vivida pela mulher negra ao negar toda uma história feita de resistências e de lutas, em que essa mulher tem sido protagonista graças à dinâmica de uma memória cultural ancestral – que nada tem a ver com o eurocentrismo desse tipo de feminismo. (GONZALEZ, 2000, p.57)

Embora haja diferentes correntes teóricas que tratem especificadamente da temática, concorda-se que a categoria Gênero constitui-se como um importante marco teórico e político para pensar e repensar questões referentes às mulheres. Diante disso, a compreensão de Gênero como construção social se estende para discuti-lo em diferentes espaços, neste caso, no campo da educação.

Diante dos pressupostos apresentados pelo feminismo das mulheres negras, existe a necessidade premente de olhar para as participantes dessa pesquisa também a partir de demandas que não podem ser tratadas, exclusivamente, sob a questão de gênero. É importante articular a condição de ser mulher levando em conta todas as especificidades que marcam a vida em um determinado tempo e espaço. A pesquisa apresentou a história de mulheres que, além dos impedimentos produzidos pelo gênero subalterno, também enfrentaram entraves em decorrência de marcadores de pobreza e raciais.

Partindo da compreensão a respeito da intersecção entre Gênero e Educação, percebe-se que nas últimas décadas houve um significativo aumento de pesquisas, dissertações e teses contemplando essa relação. Muitos desses estudos, como aponta Felipe (2007) têm trazido contribuições relevantes para a construção de estratégias que impliquem no respeito às diferenças e na igualdade de direitos.

O contato com mulheres que retornaram ao estudo ou que iniciaram um processo de alfabetização após um longo período de afastamento da escola expressa o quanto, ainda, a nossa sociedade oportuniza direitos aos homens, privilegia e facilita o acesso tendo como referência o masculino. No processo de escolarização, alguns relatos denunciam a necessidade que algumas mulheres tiveram de interromper os estudos quando crianças, pois às meninas cabia o trabalho doméstico e o cuidado com os demais irmãos. Aos filhos homens, dentro das possibilidades da família, poderiam dar continuidade nos estudos:

Com dez anos eu parei de ir pra escola por causa dos meus irmãos, eu tinha que cuidar deles, por isso estudei até a quarta série. Eu era a mais velha e tinha que cuidar das crianças. Eu não tive escolha, eu tinha que cuidar das crianças, cuidar da casa, pois a mãe trabalhava direto, daí eu tinha que ficar na casa, porque os mais velhos cuidavam dos mais novos. Eu tinha quatro irmão, só uma mulher, mas era nenê, dos mais velhos eu era a única mulher. (Diva)

Os outros irmãos meus, mais novos, já tiveram oportunidade de estudar. Eu era a mais velha, por isso eu e as outras duas irmãs não tivemos oportunidade de estudar, tanto é que as outras duas mal assinam o nome". (Leode)

Nesse contexto, vale ressaltar os apontamentos da perspectiva pós-estruturalista, em particular a obra de Michel Foucault (1993, 1990) que aponta para as relações de poder que se estabelecem entre homens e mulheres, delegando a uns maior status de poder do que para outros. Com relação ao acesso à educação nos relatos das mulheres foi possível identificar o quanto essas relações que se constroem de forma hierarquizadas impossibilitam o desenvolvimento das mulheres, dificulta o acesso ao estudo, ao exercício da liberdade e da cidadania. Aqui, os maridos aparecem como entraves nesse processo de decisão ao retorno ao estudo:

Fiquei vinte e dois anos sem estudar. Quando casei, o marido não deixava estudar. Ele falava que mulher não podia, tinha só quer saber arear o fogão, lavar as panelas, mas não precisava de estudo". (Diva)

Quando decidi voltar a estudar, não tive força do esposo. Ele ainda não concorda, não incentiva, ele fala assim:

*Depois que já tá casada, de idade, vai voltar a estudar? Largar o serviço aí".
"A gente não tem ajuda do marido em casa, mas tem outros que ajudam".
(Rosana)*

Casei e parei de estudar, marido, geralmente, não gosta que a mulher estude. Agora está mudando um pouco, mas antes era assim, o meu marido mesmo nunca apoiou, ele sempre era contra, ele falava que mulher tinha que cuidar da casa, mas eu sempre pensei que se a gente não estuda a gente não consegue fazer nada". (Izabel)

Mesmo às que não são casadas, ao longo de suas trajetórias escolares depararam-se com outros homens, estes no papel de filhos, pais, tios. Grande parte dessas mulheres vivenciaram experiências que foram naturalizadas, no qual às suas potencialidades não estariam no estudo, mas ao cuidado no lar.

Eu até tinha vontade de estudar, mas o pai não deixava, ele dizia assim: "- Ah, o que adianta você estudar? Você tem que trabalhar, tem que ajudar o pai". (Rosinha)

Pelos meus filhos eles não queriam que eu voltasse a estudar, diziam que depois dessa idade por que aprender". (Laurinha)

Felipe (2007) reitera que apesar de todos os esforços para a promoção da igualdade de direitos, por meio de políticas públicas e programas ligados especialmente à educação, ainda presenciamos descompassos e entraves ao acesso das mulheres à vida escolar. Nos relatos apresentados é possível identificar o quanto o masculino, ainda, possui o poder de decisão sobre a mulher, como o caso das mulheres aqui apresentadas que postergaram muitos sonhos e expectativas pessoais devido a não aceitação do marido. Sobre as relações de poder, Foucault (1999) diz:

(...) que o poder não é algo que se adquire, arrebate ou compartilhe, algo que se guarde ou deixe escapar; o poder se exerce a partir de números pontos e em meio a relações desiguais e móveis; que as relações de poder não se encontram em posição de exterioridade com respeito a outros tipos de relações (processos econômicos, relações de conhecimentos, relações sexuais), mas lhe são imanentes; são os efeitos imediato das partilhas, desigualdades e desequilíbrio que se produzem nas mesmas e, reciprocamente, são as condições internas destas diferenciações" (FOUCAULT, 1990, p.89).

A partir dos relatos compartilhados pelas mulheres participantes da pesquisa foi possível identificar mecanismos de poder que fragilizaram o desejo e que, por algum tempo, impossibilitaram que essas mulheres se mobilizassem para o retorno

ao estudo. Muitas delas gostariam de ter retornado à escola muito antes do que puderam realmente o fazer, no entanto, não contaram com o incentivo do marido, pelo contrário, o marido não autorizou, não possibilitou essa continuidade na escolarização, expresso nas seguintes falas:

Casei e parei de estudar, marido geralmente não gosta que a mulher estude (Izabel).

Quando casei, o marido não deixava estudar. (Diva)

Ele não concorda, não incentiva, ele fala assim: - Depois que já tá casada, de idade, vai voltar a estudar? (Rosana)

Diante dessa condição, é possível discutir a respeito da violência de gênero direcionada às mulheres, considerando que a violência não se expressa apenas como agressão física, mas que também emerge como violência psicológica, comprometendo qualquer possibilidade de autonomia da mulher, de decisão e de desenvolvimento ou expressão de sua vontade. Nessa perspectiva, alguns trabalhos acadêmicos tornaram-se referência no que tange a discussão da violência de Gênero.

Nesse sentido, Santos e Izumino (2005) aponta algumas correntes teóricas que propuseram o estudo da violência de gênero, no qual a primeira corrente postula suas especulações a partir do conceito de “dominação masculina”, compreendendo a violência basicamente como uma expressão de dominação do homem sobre a mulher. Já a segunda corrente teórica, citada pelos autores, problematiza o conceito de “dominação patriarcal”, compreendendo a violência como resultante do patriarcado, pelo qual a mulher é vista historicamente como sujeito do controle social do masculino.

Essas correntes teóricas e especulações a respeito da violência de Gênero possibilitam repensar como as relações entre homens e mulheres se constituem em nossa sociedade e que se organizam de forma a negar possibilidades de desenvolvimento, emancipação e cidadania. De acordo com Santos e Izumino (2005) a primeira corrente teórica que discute a violência de gênero a partir do conceito de dominação masculina nos anos 80 parte das especulações da autora Marilena Chauí, com a publicação do artigo intitulado “Participando do Debate sobre Mulher e Violência”, pela qual concebe os mecanismos de violência como resultado de uma dominação masculina que é “produzida e reproduzida por homens e mulheres”. A autora enfatiza que a violência pode ser definida como um mecanismo de

transformação das diferenças entre homens e mulheres como desigualdades hierarquizadas, tendo como finalidade a dominação, a exploração e opressão.

Nesse ponto de vista, a violência coloca a mulher que é acometida pelas diversas violências como “objeto” e não como “sujeito”, em uma relação de passividade, da perda da autonomia, da liberdade, compreendida pela autora como “*capacidade de autodeterminação para pensar, querer, sentir e agir*”. De certa forma, os relatos aqui apontados expressam o quanto nessa caminhada educacional as mulheres encontraram alguns entraves, muitas vezes, impedimentos pela própria imposição e não autorização do marido. Além disso, mesmo após a tomada de decisão para o retorno à escolarização, sentimento de culpa foram suscitados pelas mulheres, bem como a falta de incentivo, ainda, predominava nas relações estabelecidas entre homens e mulheres:

Voltei a estudar por causa do serviço (...) mas me sentia tão mal, culpada, daí um tempo atrás eu não obedecia mais ele, daí eu ia estudar mesmo assim. Nós brigava, mas eu ia”. (Diva)

Essa negação por parte do marido em considerar o retorno ao estudo como necessário ao desenvolvimento da mulher, e também como expressão de sua vontade e desejo, denuncia a necessidade do homem em exercer e manter sua posição de dominação, enquanto a mulher situa-se e restringe-se ao lugar de dominada, dependente e passiva.

Mas não adianta, mesmo ele não incentivando eu voltei, porque é o bem pra mim. Hoje pra gente ter um serviço precisa ter estudo. Daí eu falo pra ele que eu tenho que estudar porque eu não vou depender dele pra sempre, que eu preciso do estudo pra arrumar um emprego bom, se não tiver o segundo grau não entra nem pra trabalhar no mercado, até para fazer concurso na prefeitura tem que ter estudo, fazer estágio, é nisso que eu penso”. (Rosana) (grifo nosso)

De acordo com o ponto de vista introduzido pela socióloga Saffioti (1976) pelo viés do patriarcado, articula dominação masculina ao sistema capitalista. Segundo a autora, o “*patriarcado não se resume a um sistema de dominação, modelado pela ideologia machista. Mais do que isto, ele é também um sistema de exploração*”. Em sua compreensão, as mulheres se sujeitam a condições de dominação e de impedimentos porque estão imersas nessa relação de poder.

Rosemberg (2001) em sua pesquisa apresenta algumas pontuações referentes à temática da dominação do Gênero na política educacional, a princípio no cenário mundial, posteriormente restringindo à realidade brasileira. Apresenta algumas Conferências que tiveram como tema central investigar sobre a educação de meninas e mulheres, bem como de firmar compromissos consistentes de acesso e igualdade. A autora cita que nas cinco conferências internacionais que foram organizadas pela Organização das Nações Unidas- ONU na década de 90 sobre temas relativos à educação da mulheres reafirmaram algumas metas apontadas por três tópicos:

“1- Assegurar ou garantir o acesso total, igual ao dos homens, mais amplo e o mais cedo possível de meninas e mulheres à educação em todos os níveis (primário, secundário e superior) da educação, assim como à educação profissional e ao treinamento técnico; 2- Eliminar todos os estereótipos de gênero das práticas, matérias, currículos e instalações educacionais; 3- Eliminar as barreiras que impedem o acesso à educação a adolescentes grávidas e mães jovens”. (Rosemberg, 2001)

Rosemberg (2001) apresenta alguns dados estatísticos referentes à educação de mulheres e problematiza a questão ao apontar que o sistema educacional brasileiro, assim como de outras realidades, possui igualdade de oportunidades para os sexos no que tange ao acesso e permanência no sistema educacional. No entanto, apesar dessa constatação, o sistema educacional apresenta intensa desigualdade que se associa ao pertencimento racial e de classe social. Dessa forma, questiona como *“as hierarquias de gênero associadas à raça e condição econômica produzem um sistema educacional tão excludente?”*.

Nas narrativas apresentadas por essas mulheres foi possível identificar que o entrave à educação se faz por diferentes vias, apontando para a complexidade que se constitui o fenômeno estudado. A relação entre gênero, educação e condição de pobreza se entrelaçam nos discursos e denunciam para essas múltiplas determinações que condicionaram e favoreceram o afastamento aos processos educativos. Diante disso, vale ressaltar que os processos de exclusão do direito à educação às mulheres se dá, nesta realidade apreendida, pela extrema pobreza em que vivem e também pelos obstáculos impostos pela figura masculina próxima a elas, no papel do marido, pai, irmão ou filho.

6. PALAVRAS FINAIS

A partir da pesquisa realizada com mulheres em situação de vulnerabilidade social foi possível compreender os múltiplos significados que se constituíram nesse processo de retorno ao estudo, entendendo que não se deu de maneira linear e igualitário, pelo contrário, cada participante apontou um caminho muito particular e único.

A possibilidade de adentrar na história de vida das sete mulheres entrevistadas por meio do método da História Oral, permitiu-me um novo olhar sobre os processos educativos, bem como sobre as condições de pobreza que grande parte da população brasileira é atingida. Nesse sentido, exigiu-me um aprofundamento teórico sobre as temáticas Educação, Pobreza e Gênero, tão importantes para um olhar ampliado e contextualizado da problemática que foi colocada pela pesquisa.

Vale ressaltar que as narrativas foram o ponto central da pesquisa e que todas as reflexões suscitadas partiram da riqueza de experiências e dos relatos trazidos pelas mulheres. Por meio das entrevistas as mulheres puderam falar sobre si e sobre a experiência de escolarização, como portadoras da voz e como protagonistas de sua própria história. Nesse processo todo de pesquisa tornou-se evidente a satisfação, o orgulho e a ressignificação das condições frágeis da vida por meio da educação. Com isso, foi possível compreender o valor e a potência que educação significou para essas mulheres em situação de vulnerabilidade social.

Sobre o retorno ao estudo após um período de desistência foi possível identificar que a tomada de decisão se deu por diferentes motivos, como a necessidade de um emprego melhor, a possibilidade de fazer um curso, o sonho de aprender a ler e escrever; motivações diferentes que se unificaram em torno de um objetivo comum. Foi possível perceber que as práticas educativas permitiram a essas mulheres um mecanismo de desenvolvimento, fortalecimento e de libertação das condições de exclusão que foram postas ao longo da história de vida. Partindo da compreensão da educação como Libertação proposta pelo educador Paulo Freire, entende-se que, nesse contexto vivenciado, a educação foi uma condição necessária para a libertação, para a ampliação da visão de mundo, de novas possibilidades e encontros. Como aponta o autor, “os oprimidos não de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção” (Freire, 1987, p. 45).

Foi também observado por meio das entrevistas e do contato próximo com a

realidade dessas mulheres que a educação tornou-se um mecanismo significativo para o enfrentamento da condição de extrema pobreza e vulnerabilidade. Nesse sentido, as políticas sociais apontadas por meio do Programa de Transferência Bolsa-Família mostrou-se como uma estratégia relevante e de suporte necessário para a permanência dos filhos na escola, rompendo com um ciclo de exclusão e de violação de direitos. Com essa nova experiência, a expectativa se volta para os filhos e que esses não sejam também atingidos pelo trabalho infantil e pela miséria que as impediram de dar continuidade nos estudos ainda na infância.

Nas narrativas sobre as mudanças trazidas com o retorno ao estudo foi possível vislumbrar um processo de empoderamento das mulheres por meio da educação, possibilitando mudanças significativas e, mais ainda, permitindo novas perspectivas e investimentos na vida. As mudanças se deram de diferentes tipos como aprender a ler e, dessa forma, reconhecer as placas de sinalização, planejar e administrar o orçamento doméstico, ir ao mercado, fazer contas e, sobretudo, tornar-se independente nas atividades diárias. Além disso, foi possível perceber que o estudo permitiu a inserção no mercado de trabalho formal, superando a precarização do trabalho informal.

A partir dos relatos apreendidos foi reconhecido a forte presença de questões referentes ao gênero feminino no processo educacional e, sobretudo, na imposição desse fator social como um dos responsáveis para a desistência ao estudo. Foi nos relatos das próprias mulheres que ficou marcado a autorização do menino a dar continuidade nos estudos, mesmo em condições de pobreza, em contrapartida a menina precisaria permanecer em casa sob os cuidados domésticos. Além da infância, já na vida adulta também, muitas vezes, as mulheres foram impedidas do livre acesso ao estudo devido a imposição ou não autorização do marido para tal experiência. A resistência se deu em um processo longo, permeada por violência psicológica e sobrecarga de trabalho.

Com o retorno ao estudo, as mulheres tornaram-se fortalecidas e capazes de ir além das funções maternais e domésticas. Para Lopes (1996) falar em autonomia e empoderamento remete a uma questão fundamental que é o despertar da consciência das mulheres de que são capazes e com reais condições de seguir caminhos para além das funções reprodutivas e dos cuidados maternais. Nesse processo é necessário o investimento e a disponibilidade de políticas públicas que corroborem para a conscientização, para o desenvolvimento e legitimação dos direitos das

mulheres. Ressalta a autora, que “em todos os aspectos, a educação é o primeiro passo. Porque sem escolaridade a submissão de gênero se estabelece e se perpetua” (LOPES, 1996, p.400).

A partir das tensões apreendidas almejou-se construir uma pesquisa inter-relacionada à realidade. A mulher em situação de vulnerabilidade social constituiu-se em um significativo tema para a articulação entre os saberes e práticas socioculturais, pautadas em olhares críticos em relação às condições produzidas e reproduzidas nos contextos comunitários. Nesse sentido, considera-se um importante caminho de contribuição para estudos e pesquisas interdisciplinares em Desenvolvimento Comunitário.

A pesquisa possibilitou-me um novo olhar enquanto profissional, pesquisadora e, sobretudo, mulher e também um repensar sobre as diferentes problemáticas suscitadas nesse contexto de múltiplas vulnerabilidades. Além disso, a esperança no discurso das sete mulheres permitiu-me não fechar os olhos para as capacidades e possibilidades que a pluralidade da vida nos oferece. Sendo assim, encorajo-me também a prosseguir o caminho de descobertas que o estudo proporciona.

REFERÊNCIAS

ACCORSSI, Aline. **Materializações do pensamento social sobre a pobreza**. Tese (Doutorado em Psicologia) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ALMEIDA, Jane Soares. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.

ALVES, Francisca Elenir. **Mulheres trabalhadoras, sim. Alunas, por que não? Estudo sobre gênero, trabalho e educação na Bahia**. [Dissertação de Mestrado]. Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, 2016.

ANDER-EGG, Ezequiel. **Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad**. 2ª. Edición, Buenos Aires, Editorial Lumen Hvmánitas. 2005.

BAIROS, Luiza Lembrando Lélia González. In, WERNECK, Jurema. MENDONÇA, Maisa e WHITE, Evelyn C. **O livro da saúde das mulheres negras – nossos passos vêm de longe**. Rio de Janeiro, Criola/Pallas. 2000.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e Educação Popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, Afrânio (orgs). Escritos de educação. Petrópolis, Vozes, 1998

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BURBANO, Arizaldo Carvajal Burbano. **“Apuntes sobre Desarrollo Comunitario”**. Primera edición digital: Eumed. Net, Universidad de Málaga-España, Julio de 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Lutar com a palavra: escritos sobre o trabalho do educador**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

CALDWELL, Kia Lilly. **Fronteiras da diferença: raça e a mulher no Brasil**. Revista de Estudos Feministas, v. 8, n. 2, 2000, p. 91-108.

CASTRO, Mary Garcia. **Feminização da pobreza em cenário neoliberal**. I Conferência Estadual da Mulher. Rio Grande do Sul: Coordenadoria Estadual da Mulher, 1999.

CODES, Ana Luiza Machado. **A trajetória do pensamento científico sobre a pobreza: em direção a uma visão complexa**. Texto para discussão. Brasília: IPEA, 2008. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1332.pdf. Acesso em: 12 fev 2012.

COSTA, Lucia Cortes. da. **Pobreza, Desigualdade e Exclusão Social**. In: Sociedade e Cidadania desafios para o século XXI. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2005.

CRUZ, Lilian Rodrigues; GUARESCHI, Neusa. **Políticas Públicas e Assistência Social: diálogo com as práticas psicológicas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DESLANDES, Sueli; CRUZ, Romeu; MINAYO, Maria Cecília, organizadores. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes; 1994.

DEMO, Paulo. **Saber Pensar é Questionar**. LiberLivro, Brasília; 2009.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**. v.1. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 9.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

FREIRE, Ana Maria. **Paulo Freire: uma história de vida**. São Paulo: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1967 (32ª impressão).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido: saberes necessários à prática educativa**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam / Paulo Freire**. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981

GÓIS, Cesar Wagner de Lima. **Saúde Comunitária: pensar e fazer**. São Paulo: Editora HUCITEC, 2008.

GONZALEZ, Lélia Gonzalez. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. In: SILVA, L. A. et al. Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos. *Ciências Sociais Hoje*, Brasília, ANPOCS n. 2, p. 223-244, 1983.

GONZALEZ, Lélia Gonzalez. **A importância da organização da mulher negra no processo de transformação social**. *Raça e Classe*, Brasília, ano 2, n. 5, p. 2, nov./dez. 1988d.

GONZALEZ, Lélia Gonzalez. **Mulher negra**. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). *Guerreiras de natureza: mulher negra, religiosidade e ambiente*. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 29-47.

JABARDO, Mercedes. **Introducción. Construyendo puentes.** En diálogo desde/con el feminismo negro. En JABARDO, Mercedes (ed.), *Feminismos negros. Una antología*, Traficantes de Sueños, Madrid, 2012, ps. 27-56

KOWARICK, Lucio. **Capitalismo e marginalidade na America Latina.** 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

LACERDA, Fernanda Calasans Costa. **A pobreza na Bahia sob o prisma multidimensional: uma análise baseada na abordagem das necessidades básicas e na abordagem das capacitações.** 2009. 210 f. [Dissertação Mestrado] Programa de Pós-Graduação em Economia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 1997

LOURO, Guacira Lopes. **O currículo e as diferenças sexuais e de gênero.** In: COSTA, M.V. (Org.). *O currículo nos limiões do contemporâneo.* Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 85-92.

LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** Petrópolis: Vozes, 2003.

MARIANO, Silvana Aparecida; CARLOTO, Cassia Maria. **Gênero e combate à pobreza: Programa Bolsa Família.** Revista Estudos Feministas, v.17, n.3, 2009, p.901-908.

MARTINS, Carlos Benedito. **Notas sobre a noção da prática em Pierre Bourdieu.** Novos Estudos, São Paulo, n. 62, Cebrap, mar. 2002.

MINAYO, Maria Cecília. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MEIHY, José Carlos Sebe. **Manual de história oral.** São Paulo: Loyola, 2001.

MEIHY, José Carlos Sebe. **Manual de história oral.** 4.ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MEIHY, José Carlos Sebe; RIBEIRO, Susana Salgado. **Guia prático de história Oral: para empresas, universidades, comunidades e famílias.** Contexto. São Paulo, 2011.

MEIHY, José Carlos Sebe; HOLANDA, Fabíola. **História Oral como fazer como pensar.** 2ª Edição. Contexto, São Paulo. 2013.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome [MDS] (2010). Disponível em www.mds.gov.br/bolsafamilia. Acesso em 14/07/2010.

MONTERO, Maritza. **Introducción a la psicología comunitaria.** Desarrollo, conceptos y procesos. Editorial Paidós. (2004). Buenos Aires. Argentina. 1º Edición.

MONTERO, Maritza. **La comunidad como objetivo y sujeto de acción social**. En A. Martín González (ed.): *Psicología comunitária: fundamentos y aplicações*, Madrid, Visor, p. 211-222.

NEPOMUCENO, Bárbara Barbosa. **Pobreza e saúde mental: uma análise psicossocial a partir da perspectiva dos usuários do centro de atenção psicossocial (caps)**. Dissertação de Mestrado- Universidade Federal de Fortaleza. Departamento de Psicologia, 2013.

NOVELLINO, Maria Salete. **Feminização da pobreza no Rio de Janeiro, Brasil (1992-1999)** (Trabalho apresentado no XIII Encontro da ABEP).

PASSOS, Elizete Silva. **A educação das virgens**. Rio de Janeiro: Universitária, 1995.

PEDRO, Joana Maria. **Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica**. *História*, São Paulo, v. 4, n.1, p.77-98, 2005.

PEARCE, Diana. **The feminization of poverty: women, work and welfare**. *Urban and Social Change Review*, p.28-36, 1978.

REIS, Márcia Gongalves; GROSSI, Marcia Gorett Ribeiro. **Educação profissional e a identidade das mulheres do PEMJA e FUNEC/EJA e PROEJA**. Centro de Educação tecnológica de Minas Gerais, 2010. Disponível em: http://www.senapt.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT7/EDUC_PROF_E_A_IDENTIDADE.pdf

REGO, Walquiria Leão.; PINZANI, Alessandro. **Vozes do Bolsa Família: autonomia, dinheiro e cidadania**. São Paulo: Unesp, 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação formal, mulher e gênero no Brasil**. *Revistas Estudos Feministas*, vol. 9, nº 2, Florianópolis: CFH/CCE/UFSC, 2001 p. 515-539.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Petrópolis: Vozes, 1976.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para uma concepção Multicultural dos Direitos Humanos**. *Contexto Internacional*. Rio de Janeiro. Vol 23, nº1, janeiro/junho de 2001, P. 7-34. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_ContextoInternacional01.PDF>

SANTOS, Boaventura de Souza. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. *Jornal Folha de São Paulo*. Outubro de 2013. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/terceiros/2013/outubro/13.10-GrandeEntrevista-Boaventura.pdf>>

SANTOS, Cecília; IZUMINO, Wânia. **Violência contra as Mulheres e Violência de Gênero**. *Notas sobre Estudos Feministas no Brasil*. E.I.A.L, vol-16, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 40ª ed. – Campinas, SP: AUTORES ASSOCIADOS, Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5, 2008.

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão** (12ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, Maria Tereza; ARNS, Paulo César. **Desenvolvimento Comunitário: Alguns sonhos e reflexões num pensamento imperfeito**. Projeto BNDES/PNUD. Junho/2001.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, 1990, v. 15, nº 2, p.5-22.

STIVAL, Maria Cristina; FORTUNATO, Sarita Aparecida. **Dominação e Reprodução na escola: visão de Pierre Bourdieu**. Disponível em:
http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/676_924.pdf

STREETEN, P. P. **Thinking About Development**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

WEFFORT, Francisco. **Educação e Política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade**. In: FREIRE, P. Educação como Prática da Liberdade. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. **Educação Popular: de uma Prática Alternativa a uma Estratégia de Gestão Participativa das Políticas de Saúde**. PHYSIS: Ver. Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 14(1); 67-83, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COMEP**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Colaboradora,

Você está sendo convidada a participar da pesquisa **O PAPEL DA EDUCAÇÃO PARA MULHERES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL**, sob a responsabilidade de **DEBORA RICKLI FIUZA**, que irá investigar sobre o papel que a educação desempenha para mulheres inscritas no Programa Bolsa Família no município de Pitanga – Paraná. (Justificativa)

- 1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA:** Ao participar desta pesquisa você será entrevistada pela pesquisadora, que fará perguntas voltadas para as questões de sua história de vida relacionadas à educação. A entrevista será gravada e, posteriormente, transcrita para o uso das informações. Em outro momento da entrevista, será utilizado um roteiro de apoio para coletar dados como escolaridade, ocupação, renda familiar, religião, estado civil, configuração familiar. Lembramos que a sua participação é voluntária, você tem a liberdade de não querer participar, e pode desistir, em qualquer momento, mesmo após já ter iniciado a entrevista.
- 2. RISCOS E DESCONFORTOS:** O tipo de procedimento que será aplicado apresenta um risco mínimo às participantes. Caso alguma participante se sinta desconfortável ou constrangida, a entrevista será interrompida até que a mesma se sinta a vontade para dar continuidade na sua fala. Se a participante quiser desistir da entrevista será respeitado a sua decisão. Será disponibilizado um espaço de confiança e segurança à participante no desenvolvimento da entrevista.
- 3. BENEFÍCIOS:** Os benefícios esperados com este estudo será o de identificar as contribuições que a educação teve para as mulheres participantes, além disso, a pesquisa reverterá às informações obtidas em projetos e políticas públicas voltadas para o desenvolvimento e fortalecimento da comunidade de modo geral.
- 4. FORMAS DE ASSISTÊNCIA:** Se você precisar de algum (TRATAMENTO, ORIENTAÇÃO, ENCAMINHAMENTO ETC.) por se sentir prejudicado por causa da pesquisa, ou se o pesquisador descobrir que você tem alguma coisa que precise de tratamento, você será encaminhado(a) por (NOME DO RESPONSÁVEL PELO ENCAMINHAMENTO E TELEFONE PARA CONTATO) para (INDICAR O NOME E ENDEREÇO DA INSTITUIÇÃO QUE PRESTARÁ A ASSISTÊNCIA).
- 5. CONFIDENCIALIDADE:** Todas as informações que você nos fornecer durante as entrevistas serão utilizadas somente para esta pesquisa. Seus dados ficarão em segredo e o seu nome não aparecerá em lugar nenhum das fitas e fichas de assinatura, nem mesmo quando os resultados forem apresentados.

6. ESCLARECIMENTOS: Se tiver alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou dos métodos utilizados na mesma, você poderá procurar a qualquer momento a pesquisadora responsável.

Nome do pesquisador responsável: Debora Rickli Fiuza
Endereço: João Ferreira Leite, ° 51. Vila Sulina. Pitanga-Paraná.
Telefone para contato: (042) 3646-5778 (042) 98391130
Horário de atendimento: 8h às 17h

Comitê de Ética em Pesquisa da UNICENTRO – COMEP
Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Campus CEDETEG

Endereço: Rua Simeão Camargo Varela de Sá, 03 – Vila Carli
CEP: 85040-080 – Guarapuava – PR
Bloco de Departamentos da Área da Saúde
Telefone: (42) 3629-8177

7. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Caso você aceite participar desta pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

8. CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO: Se você estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue, e receberá uma cópia deste Termo.

O **sujeito de pesquisa** ou seu representante legal, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – assinando na última página do referido Termo.

O **pesquisador responsável** deverá, da mesma forma, rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – assinando na última página do referido Termo.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a) _____, portador(a) da cédula de identidade _____, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Pitanga, _____ de _____ de _____

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1- Como foi a sua vida escolar?
- 2- Quanto tempo você ficou sem estudar?
- 3- Quais as dificuldades que você enfrentou para estudar?
- 4- O que fez com que retornasse ao estudo?
- 5- O estudo trouxe mudanças para sua vida?
- 6- O que você espera do futuro?

APÊNDICE B