

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**PROJETO MULHERES & MASSAS: LABORATÓRIO PARA
ALTERNATIVAS DE RESGATE DE AUTONOMIA ATRAVÉS DA
EDUCAÇÃO POPULAR**

Brigitte Veronique Marie Olichon Gonçalves

**PETRÓPOLIS – RJ
OUTUBRO/2006**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**PROJETO MULHERES & MASSAS: LABORATÓRIO PARA ALTERNATIVAS
DE RESGATE DE AUTONOMIA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO POPULAR**

Brigitte Veronique Marie Olichon Gonçalves

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado
em Educação da Universidade Católica de
Petrópolis como requisito parcial para obtenção
do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Sônia Maria De Vargas

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**PETRÓPOLIS – RJ
OUTUBRO/2006**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS

Faculdade de Educação

Curso de Mestrado em Educação

**PROJETO MULHERES & MASSAS: LABORATÓRIO PARA ALTERNATIVAS
DE RESGATE DE AUTONOMIA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO POPULAR**

Mestranda: Brigitte Veronique Marie Olichon Gonçalves

Orientadora: Prof^a Dr^a Sônia Maria De Vargas

Petrópolis, 24 de Outubro de 2006

Banca Examinadora:

Prof^a Dr^a Sônia Maria De Vargas

Prof^a Dr^a Stella Cecília Duarte Segenreich

Prof^a Dr^a Lílian Maria Paes de Carvalho Ramos

DEDICATÓRIA

À Prof^ª Alcina Saldanha da Gama, in memoriam - coordenadora, professora, educadora, nutricionista, amiga e grande incentivadora de toda a minha vida profissional. Exemplo de integridade, ética, compaixão. Foi quem me ajudou a completar o curso de graduação, sinalizando soluções para os problemas que surgiam pelo caminho. Foi quem sempre incluiu meu nome nos eventos, cursos e pesquisas promovidos pela faculdade. Foi quem me convidou a participar de seu quadro de professores. Foi quem me fez experimentar áreas diversas da Nutrição. Foi quem praticamente me “empurrou” para o mestrado. Não fosse ela, eu hoje não seria nutricionista, nem professora, nem mestranda.

À amiga Elenice. Grande amiga, apesar do tamanho. De pequenos gestos e palavras. Exemplo de esforço, dedicação, empenho, conquista. Sempre presente. A quem devo este momento, e tantos outros, onde compartilhamos alegrias e lágrimas, passeios, leituras, reflexões, noites em claro - e muitos, muitos trabalhos.

AGRADECIMENTOS

À querida professora Sônia - paciente, mui paciente orientadora, que não perdeu em todo este tempo a confiança em mim, sempre acolhendo e incentivando, apesar de meus silêncios e demoras.

À professora Marissol Barenco, que primeiro me acolheu e orientou no Mestrado, e mostrou-se amiga e companheira.

A todos os professores do programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Petrópolis, cujo carinho, acolhimento, dedicação e conhecimento abriram para mim novos caminhos.

Aos funcionários da UCP, pelo atendimento, carinho, paciência.

Ao Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Petrópolis, pela possibilidade de conhecer e, sobretudo, experimentar os desafios na luta pelos direitos básicos de cidadania em pleno século XXI.

Às mulheres do Projeto Mulheres & Massas, que tanto me ensinaram durante esses anos de convívio e possibilitaram as reflexões aqui apresentadas.

Ao amigo Reinaldo, pelas leituras, críticas, sugestões e reflexões feitas durante todo o desenvolvimento do trabalho.

Às amigas e colegas de trabalho, Cátia e Ângela, que me cobriram nos dias em que estive ausente de meu trabalho, sempre incentivando e apoiando.

RESUMO

O trabalho tem por objetivo descrever o processo de resgate de autonomia junto às mulheres do Projeto Mulheres & Massas, desenvolvido pelo Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Petrópolis – RJ, assim como perceber o impacto do projeto na vida dessas mulheres. Foi utilizada a abordagem qualitativa de pesquisa, valendo-se de entrevistas exploratórias e semi-estruturadas com o grupo de mulheres participantes do projeto. Tomamos por base os pensamentos de Paulo Freire, Bourdieu, Nóvoa, Louro e outros, buscando entender os espaços ocupados pela mulher no mundo do trabalho, da educação, da violência e da cozinha. Procuramos discutir sobre alternativas para o resgate da autonomia e da sustentabilidade. Tentamos compreender a importância do projeto em suas vidas e quais saberes desenvolveram no projeto. O estudo identificou que, como *laboratório*, o Projeto Mulheres & Massas demonstrou ser um espaço rico para a experimentação de alternativas sociais e de educação popular, porém há muito a se trilhar quanto à sustentabilidade econômica. Dividiu-se este estudo em quatro capítulos, onde no primeiro trabalhamos a mulher em seus vários espaços sociais, no segundo abordamos a mulher no município de Petrópolis e no Projeto, no terceiro tratamos sobre o desenvolvimento da pesquisa e, no quarto, analisamos as entrevistas realizadas.

Palavras-chave: educação popular, mulheres, autonomia, sustentabilidade.

RESUMÉ

Ce travail a pour objectif décrire le processus de la recherche de l'autonomie des femmes du projet "Mulheres & Massas", geré par le Centre de Défense des Droits de l'Homme de Petrópolis - RIO DE JANEIRO, aussi bien que percevoir l'impact du projet dans la vie de ces femmes. La recherche est qualitative, en utilisant des interview exploratoires et demi-structurées avec le groupe de femmes. Nous prenons pour base les pensées de Paulo Freire, Bourdieu, Nóvoa, Loureiro et d'autres, essayant comprendre les lyeux occupés par les femmes dans le monde du travail, de l'éducation, de la violence et de la cuisine. Nous cherchons des solutions alternatives pour la conquete de l'autonomie et de la sustentabilité. Nous essayons de comprendre l'importance du projet pour ces femmes et quel aprentissage a été developpé par le projet. L'étude a identifiée que, comme laboratoire, le projet Mulheres & Massas a démontré être un espace riche pour l'expérimentation des solutions pour l'essay d'alternatives sociales et de l'éducation populaire, toutefois il y a beaucoup a faire pour arriver à la sustentabilité économique. Cette étude a été divisée en quatre chapitres, où dans le premier nous travaillons la femme dans ses quelques espaces sociaux, au second nous nous approchons de la femme de la ville de Petrópolis et du projet, dans le troisième nous traitons du développement de la recherche et, au quatrième, nous analysons les interviews.

Mots-clés : education populaire, femmes, autonomie, sustentabilité.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1: Roteiro de entrevista semi-estruturada.

ANEXO 2: Folder informativo do Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Petrópolis

LISTA DE FOTOS

FOTO 1: As mulheres do projeto Mulheres & Massas.

FOTO 2: O espaço de trabalho para a produção das massas pelas mulheres do Projeto.

FOTO 3: A produção das massas no espaço cedido pelo CDDH, com maquinário artesanal.

FOTO 4: Alguns dos sabores de massas produzidos pelas mulheres, em divulgação.

SUMÁRIO

RESUMO

RESUMÉ

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 – Refletindo sobre a mulher no mundo.....	18
1.1. A questão do gênero	18
1.2. A mulher e o mundo do trabalho	19
1.3. A mulher e a educação	22
1.4. A mulher e o espaço da cozinha	30
1.5. A mulher no contexto da violência	34
CAPÍTULO 2 – Mulheres em Petrópolis – O Projeto Mulheres & Massas....	38
2.1. A mulher no município de Petrópolis	38
2.2. O Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Petrópolis	39
2.3. A mulher no Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Petrópolis	40
2.4. O Projeto Mulheres & Massas	42
2.5. Mulheres e massas em Petrópolis	52
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA	55
3.1. Desenvolvimento da pesquisa	55
3.2. Entrevista Exploratória	56
3.3. Entrevistas	56
3.4. Breve perfil das entrevistadas	58
3.5. Análise dos Dados	60
CAPÍTULO 4 – Reflexões sobre o impacto do Projeto Mulheres & Massas .	62
4.1. Dimensão sócio-cultural: família, educação e grupos de convivência	65
4.2. Dimensão político-econômica: trabalho, economia, cidadania	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94
ANEXOS	100

INTRODUÇÃO

“A questão dos sonhos possíveis (...) tem a ver com a educação libertadora enquanto prática utópica. Mas não utópica no sentido do irrealizável; não utópica no sentido de quem discursa sobre o impossível, sobre os sonhos impossíveis. Utópica no sentido de que é esta uma prática que vive uma unidade dialética, dinâmica, entre a denúncia e o anúncio, entre a denúncia de uma sociedade injusta e exploradora e o anúncio de um sonho possível de uma sociedade que pelo menos seja menos exploradora, do ponto de vista das grandes massas populares que estão constituindo as classes sociais dominadas” (Freire, 1982:100).

Este trabalho é o resultado de alguns sonhos. Sonhos que mostraram-se possíveis, porque construídos de forma dialógica, dinâmica. Sonhos de anúncio de novas possibilidades e, portanto, de denúncia. Sonhos sonhados de forma isolada, por vezes, mas que se mostraram libertadores quando sonhados juntos. Sonhos de mulheres, silenciosos, temerosos... esperançosos. Que foram tomando vulto, tomando forma, e encontraram eco junto a outros sonhos, a outros sonhadores. E juntos, então, nos pusemos a praticar o sonho...

A prática do sonho sonhado passou por um processo de conscientização, de “sujeitização”, isto é, de tornar o outro sujeito de sua história, de sua vida, dando consciência a alguém de que ele *é*, do que são os outros e do que é o mundo; dando consciência de um mundo real, historicamente descoberto e modificado, onde comunicam-se sujeitos para os quais o mundo tem significação e, o homem, valor (Landim Filho, 1983).

Um processo *pedagógico*, portanto, uma vez que toda prática pedagógica está, de alguma forma, articulada à sociedade em que ocorre (Mogilka, 2003), é um ato de conhecimento e, por si mesmo, um ato político (Wanderley, 1980; Freire, 1982). Um processo pedagógico que visa, assim, à formação da pessoa humana e tem, como uma de suas linhas filosóficas, ser um veículo de transformação da sociedade¹ através dessa formação (Luckesi, 1990), situando o homem dentro de um contexto histórico específico. E é nesta situação histórica que o homem se deve tornar consciente do que é e do que deve

¹na medida em que atua como uma instância mediadora de uma forma de entender e viver a sociedade (LUCKESI, 1990).

ser. Educar é formar, é trilhar o caminho para a realização humana dentro de uma certa perspectiva ou idéia (Landim Fº, 1983).

Para isso é necessária uma clareza política, iluminada pela prática, que determine, como diz Freire (1982), *a favor de quem eu estou, a favor de quê eu estou*. É através dessa clareza que se poderá compreender a educação dentro da sociedade, com seus determinantes e condicionantes. A possibilidade de trabalhar pela democratização de forma crítica, atingindo os aspectos não só políticos, mas também sociais e econômicos (Luckesi, 1990), leva ao desenvolvimento de um modo de ser, pensar e agir crítico, autônomo, criativo, solidário, co-responsável e ativamente participativo – isto é, torna o indivíduo sujeito-cidadão (Brandão, 2002).

Desde a antiguidade, na Grécia dos filósofos e do conceito de democracia, a educação era privilégio de poucos, daqueles que eram “livres para pensar”, ou seja, que não tinham a necessidade de despender tempo em atividades que garantissem a sobrevivência. O trabalho, para os gregos, era incompatível com o exercício do *livre pensar*, com a produção do conhecimento e com a participação política. A educação formal, por sua vez, visava formar as lideranças políticas e sociais (Ribeiro, 2002).

No mundo moderno, onde a cultura do capital tem, no crescimento econômico, seu absoluto, a educação formal também é um direito apenas de alguns, e é tanto mais abrangente quanto mais próximo ao topo da pirâmide o indivíduo se encontrar. Aqueles que compõem a base da pirâmide são orientados para uma educação chamada “funcional”, ou capacitação, onde aprendem apenas o necessário para contribuir com o sistema produtivo-reprodutivo, reduzida à transmissão de capacidades e habilidades (Boff & Arruda, 1994) que garantam uma “empregabilidade” num mundo cujo parâmetro é o mercado (Frigotto, 2002).

Nesse contexto, podemos dizer que uma parcela da sociedade, aquela mais próxima da base da pirâmide, vive uma situação de dominação, nos planos social e político, vinculada à exploração econômica que, segundo Wanderley (1980), por seus efeitos, acaba identificando as distintas categorias sociais existentes na vida social concreta, ligadas tipicamente à atividade produtiva, mas que se produzem e reproduzem também em outras dimensões do processo econômico como um todo.

Assim, aquela parcela da sociedade que vive em uma condição de exploração e dominação no capitalismo sob suas múltiplas formas (Wanderley, 1980; Girardi, 1994), também vive uma divisão de trabalho perversa que cria um abismo entre o capital e o trabalho, reduzindo o trabalhador a mera “mão-de-obra”, e subordinando ao capital sua criatividade e seu próprio direito à vida, monetarizando as relações sociais, além de limitar a cidadania ao processo eleitoral. Segundo Boff & Arruda (1994),

“a democracia do capital é seletiva e excludente no que se refere aos que podem usufruí-la, e restritiva em termos dos diferentes aspectos e dimensões da existência humana e social que ela abrange”. (1994: 62)

A questão da qualificação para o trabalho acaba por ser uma forma de reduzir o tempo de formação e o custo da reprodução, assim como legitima a depreciação e a desvalorização do trabalho da grande massa da população. O fundo deste problema, segundo Arroyo (1979), está na organização do trabalho, no processo de controle, apropriação e acumulação. O papel da escola, neste processo, é de reforçar a estrutura organizacional do trabalho, separando o trabalhador das forças produtivas, fazendo com que o homem de ciência e o operário produtivo estejam separados (Arroyo, 1979).

Dessa forma, o atual perfil político, representado pelo estado liberal, embora se suponha instrumento de liberdade e igualdade, não pode ser democrático porque resultado da reivindicação de uma classe, a burguesia, sobre a propriedade privada:

“o que torna aceitável e coerente a argumentação que dá conteúdo ao discurso burguês sobre o Estado, a democracia e a cidadania, e o legítima, é a separação entre a realidade política e as realidades econômica e social, porque nestas a materialização das desigualdades é incontestável” (Ribeiro, 2002:122).

O que se espera, se deseja, se sonha, é justiça social, condições equânimes de sobrevivência, liberdade de informação, participação - a possibilidade de se buscar alternativas... isto é democracia:

“– pão, teto e saúde para todos; (...) o fortalecimento de um autêntico poder popular; significa a extensão dos direitos democráticos e a produção dos sujeitos capazes de exercê-los; significa, enfim, uma forma de vida.” (Wanderley, 1980:67).

A questão do poder, na educação popular, está presente tanto no interior dela mesma quanto na perspectiva de um projeto político que diga respeito a toda a sociedade (Garcia, 1980). O agente educador é fruto de um exercício de poder, uma vez que se volta sobre um sistema de controle social da gestão de bens e de trocas, pessoas, destinos, símbolos e significados, mas que também o torna cúmplice ou criador do novo – nunca “neutro” (Brandão, 2002). Sua ação deve levantar e aguçar os conflitos e contradições, antes apenas vividos pelo homem numa consciência dita “ingênua”, a fim de que ele assuma uma atitude crítica face a isso (CPC, 1983).

O termo “Educação Popular”, segundo Brandão (2002), é um termo “tardio”, porque em meados dos anos 60 falava-se de “Cultura Popular” como um amplo projeto de transformação de culturas, onde a educação era uma das dimensões práticas. Hoje, a “Educação Popular” torna-se uma

“ampla e difusa forma de trabalho político através da cultura e, mais diretamente, através de práticas pedagógicas abertas a vários campos sociais de atuação, e nunca restritas ao âmbito do sistema escolar” (Brandão, 2002:116).

Jara (1994) destaca que, embora o conceito de educação popular ainda não seja muito preciso, na América Latina ele possui um eixo político que marca o avanço de distintos movimentos populares. No entanto, também há uma indefinição teórica do significado desse eixo, de seu caráter, de seu papel e de suas perspectivas. A discussão sobre a democracia passa do nível ideológico para o nível social, das necessidades fundamentais de sobrevivência e reprodução da população, retomando-se o tema das liberdades democráticas como condição concreta, e redefinindo-se seu significado a partir das práticas populares (Wanderley, 1980).

A educação popular libertadora é o processo que tem, como um de seus objetivos, gerar o povo como sujeito solidário: sujeito da educação e da cultura, mas também da política e da economia. Formar as pessoas e os grupos sociais para uma atitude de *audácia* intelectual e prática, que os leve a rasgar os véus das aparências e evidências, a libertar-se das cadeias do fatalismo, a resgatar a confiança nos recursos desconhecidos do próprio povo (Girardi, 1994).

A educação popular tem como missão forjar uma educação democrática para as classes populares, que permita a concretização dos objetivos de justiça social, sendo um instrumento válido e eficiente na construção do processo de democratização, a partir da criação e do fortalecimento de um poder popular (Wanderley, 1980).

Não se trata mais de uma “troca de saberes” ou de uma “paciência pedagógica”, nem mesmo de uma troca de verdades. Trata-se de possibilitar a explicitação do *saber* popular, fruto de experiências de vida, através do qual o grupo se identifica, troca informações, interpreta a realidade em que vive (Garcia, 1980).

O saber só se dá quando se compreende. E, para compreender, é necessário saber e sentir, é necessária a sensibilidade e a interação para que a prática torne-se curiosidade e possibilite a reflexão e a crítica, despertando novos horizontes de compreensão. Assim, não se espera que o saber seja recolhido e sistematizado pelo agente², mas que seja possível penetrar neste universo do saber popular e dialogar com ele (Garcia, 1980; Freire, 1989):

“la educación popular es un proceso permanente de teorización sobre la práctica ligado indisolublemente al proceso organizativo de las clases populares” (Jara, 1994:95).

À educação popular cabe abrir espaço para que se fortaleça o saber popular. Fortalecimento que se dá quando os grupos se encontram, se reconhecem como iguais e se percebem analisando o mundo que os cerca (Garcia, 1980). É necessário, para isso, que as condições sejam possibilitadas por um processo constante de explicitação do conceito de cidadão, do conjunto de valores que lhe são subjacentes e das condições objetivas que permitirão sua concretização (De Vargas, 2003).

A educação popular, assim concebida, vem a ser o que Girardi (1994) chama de um *laboratório para a alternativa*, onde se irão renovando as categorias fundamentais que orientam a organização da sociedade e do mundo. É a capacidade de construir coletivamente o conhecimento, e ultrapassar o enfoque puramente racional dos problemas para lhes dar um valor social e político (Girardi, 1994).

Disso trata este trabalho: da descrição deste “laboratório para a alternativa” que foi - e é e está sendo - o Projeto Mulheres & Massas, desenvolvido no Centro de Defesa dos

² O que, de fato, é parcial, visto que o próprio agente é quem, a princípio, seleciona e reelabora as informações, reforçando sua posição de poder (GARCIA, 1980).

Direitos Humanos de Petrópolis (CDDH). Da tentativa de se compreender os sonhos sonhados e construídos. Do esforço em visualizar o resultado, ainda incipiente mas impressionante, de todo um processo de conscientização e “sujeitização” das mulheres do Projeto.

Da curiosidade e da necessidade de saber: o processo educativo desenvolvido com e por elas representou alguma mudança, algum avanço, alguma forma de fortalecimento, alguma conquista de espaço?

Terá sido esta experiência – vivida como interação dinâmica entre indivíduos – bem sucedida? Terá ela alcançado seus objetivos primeiros?

Para as mulheres, o que representa o Projeto? Como se configuram suas vidas a partir dele? Como elas se vêem hoje?

Na busca por essas respostas, distribuimos o trabalho em capítulos que nos falam, inicialmente, da mulher em seus vários cenários sociais – ,trabalho, educação, família. Uma breve contextualização sobre a violência sofrida principalmente dentro de casa, seja ela física ou moral. E do espaço cultural e historicamente seu - a cozinha (capítulo 1).

A seguir, situaremos a mulher no município de Petrópolis, RJ, e, mais especificamente, no Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Petrópolis. Descreveremos o Projeto Mulheres & Massas e seu processo pedagógico. Falaremos sobre as escolhas de produção de massas pelas mulheres do Projeto (capítulo 2).

O capítulo 3 trata da metodologia empregada neste trabalho, uma pesquisa qualitativa onde foram realizadas entrevistas exploratórias conjuntas e entrevistas individuais. As dimensões levantadas pelas entrevistas – sócio-cultural e político-econômica – foram consideradas para posterior análise. Também neste capítulo incluímos um breve perfil das mulheres entrevistadas.

A análise dos dados compõe o capítulo 4. Nele, descrevemos as dimensões observadas nas entrevistas, traçando um paralelo entre a fala das mulheres e referências da literatura que tratam das questões de letramento, educação de adultos, trabalho feminino, cooperativismo, grupos de convivência, economia e cidadania. Como pano de fundo das análises, o espaço social da cozinha, instrumento do trabalho e da conscientização para as mulheres. E, colorindo os conceitos, todo o sentimento e emoção daquelas que se descobrem sujeitos de sua história, que resgatam sua identidade...

“A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser” (Nóvoa, 1995:34).

Nas considerações finais, retomaremos todo o processo de construção deste trabalho, na descrição dos sonhos sonhados e de seus resultados mais imediatos. Como disse Freire (1989), a ação e o trabalho transformam o sonho e o tornam concreto. E a educação popular é a invenção diária para diminuir a distância entre o sonho e a vida sonhada.

Em médio e longo prazos, o Projeto Mulheres & Massas ainda se configura como *laboratório*, experimentando as possibilidades de viabilização e o alcance de seus objetivos primeiros. É inegável, no entanto, que frutos já se fazem visíveis na vida e nos olhos dessas mulheres, no trabalho, na alegria, nos sonhos.

CAPÍTULO I – REFLETINDO SOBRE A MULHER NO MUNDO

“Apostar na análise dessa cotidianidade significa crer que, certamente, falar da impotência, do isolamento ou da dependência não basta para fazê-los desaparecer, mas os situa como transformáveis” (Schaller, 2002:159).

Neste capítulo faremos uma reflexão sobre o papel que ocupa a mulher no mundo, em seus vários cenários possíveis e reais e suas inter-relações, desde a discussão – ainda recente – sobre a questão do *gênero*, até a violência sofrida dentro de casa, passando ainda pelos espaços ocupados no mundo do trabalho e da educação, assim como pelo espaço culturalmente construído da cozinha.

1.1. A questão do Gênero

Muito recentemente, surgiu a concepção de que os seres humanos são divididos em dois sexos com características próprias. Até as últimas décadas do século XVIII, a medicina só admitia a existência de um sexo - o masculino. O que, atualmente, chamamos de sexo feminino, era visto como um sexo masculino “frio” e “invertido” (Costa, 2003).

As preocupações teóricas relativas ao gênero como categoria de análise só começaram a aparecer no final do século XX. O gênero apareceu assim como um novo tema, um novo campo de pesquisa histórica, só que ele não teve, como categoria, a força de análise suficiente para interrogar (e mudar) os paradigmas históricos existentes. E nem tampouco explicou a produção de sentido que as mulheres, como representantes do gênero feminino, dão às suas próprias vidas (Noé & Balassiano, 2005).

O conceito de *gênero* foi construído socialmente, buscando compreender as relações estabelecidas entre os homens e as mulheres, os papéis que cada um assume na sociedade e as relações de poder estabelecidas entre eles. O gênero é definido como um elemento constitutivo de relações sociais, baseado nas diferenças percebidas entre os sexos e torna-se uma forma primeira de significar as relações de poder.

Esta é uma construção sociológica relativamente recente, respondendo à necessidade de diferenciar o sexo biológico de sua tradução social em papéis sociais e

expectativas de comportamento femininos e masculinos, demarcadas pelas relações de poder entre homens e mulheres, vigentes na sociedade.

Silva (2000, citado por Noé & Balassiano) afirma que o gênero é um conceito central na teoria feminista contemporânea, referindo-se, em oposição, à dimensão simplesmente biológica do processo de diferenciação sexual - aos aspectos culturais e sociais das relações entre os sexos.

Pode-se observar que as mulheres constituem o grupo social mais amplo da sociedade, não havendo nele qualquer homogeneidade interna: divisões de classe social, de etnia, de origem regional, de status dentro de grupos, de divisão sexual do trabalho e de gênero e de confissões religiosas. É também o grupo que mais avançou na construção de sua própria identidade

O debate teórico sobre as “questões de gênero”, segundo Barsted (2002), serviu para entender os significados da masculinidade e feminilidade para além das questões biológicas:

“o conceito de gênero passou a ser utilizado politicamente para refutar a idéia de uma essência feminina, que por si só explicaria a subordinação das mulheres, para compreender os fundamentos e conseqüências das relações de poder entre os sexos e orientar as estratégias de luta pela equidade entre homens e mulheres” (p.86).

Os estudos e levantamentos estatísticos, cabe lembrar, apresentam dados discriminados por sexo, e não por gênero, apesar de que, freqüentemente, estão, de fato, espelhando relações de gênero, uma vez que permitem uma leitura sobre mudanças nos padrões sociais e no relacionamento entre homens e mulheres (Pitanguy, 2005).

Essas questões perpassam todas as áreas e momentos da vida humana, mas se tornam mais visíveis quando abordamos as relações familiares, os espaços dentro e fora de casa, o trabalho, a educação, os papéis de maternidade/paternidade e, também, a violência.

1.2. A mulher e o mundo do trabalho

A situação da mulher no mercado de trabalho já foi amplamente discutida. Lavinás e Nicoll (2006) destacam o mercado de trabalho como um dos fatores explicativos do maior ou menor grau de vulnerabilidade social, estando associado diretamente aos níveis de

pobreza e desigualdade, principalmente no universo feminino. A inserção da mulher depende ainda muito de uma formação mínima, seja ela formal ou técnica, além de fatores como idade e aparência.

Apesar do panorama mundial, e mesmo brasileiro, estar evoluindo para uma maior e melhor inserção da mulher em todos os escalões da vida empresarial e pública, esta mudança ainda é mais evidente no centro das grandes cidades. No entanto, na periferia e em cidades menores, principalmente de perfil mais rural, as dificuldades são muito grandes e as mulheres estão mais voltadas para trabalhos domésticos ou no campo, sem muitas perspectivas de crescimento social ou econômico.

A partir da década de 70 até os dias de hoje, a participação das mulheres no mercado de trabalho no Brasil tem apresentado uma espantosa progressão. Se, em 1970, apenas 18% das mulheres brasileiras trabalhavam, chega-se em 2002 com metade delas em atividade.

Entretanto, embora o aumento da participação da mulher no mercado de trabalho brasileiro tenha se intensificado nas últimas décadas, este crescimento não ocorreu de forma homogênea para todas as mulheres. Fatores como idade, cor, escolaridade e renda familiar interferem e estabelecem desigualdades no grupo feminino. Marques (2005) lembra que o tipo de arranjo familiar, assim como o papel que a mulher ocupa na família, a necessidade de prover ou complementar o sustento do lar, são fatores que estão sempre presentes nas decisões das mulheres de ingressar ou permanecer no mercado de trabalho.

Tradicionalmente, os efeitos da maternidade na vida profissional das mulheres eram evidenciados, até a década de 70, pela diminuição das taxas femininas de atividade a partir da idade de 25 anos, quando, presumivelmente, os filhos eram ainda pequenos.

Em meados dos anos 80, entretanto, observa-se uma reversão dessa tendência, indicando que a atividade produtiva fora de casa tornou-se tão importante para as mulheres quanto a maternidade e o cuidado com os filhos. Os efeitos da maternidade no trabalho feminino permanecem, mas foram bastante atenuados, uma vez que as taxas de atividade das mulheres com idade entre 25 e 29 anos passaram a se assemelhar - e até superar - àquelas das mulheres entre 20 e 24 anos.

No entanto, segundo estudo realizado por Lavinias & Nicoll (2006), as mulheres têm uma taxa de atividade³ superior quando estão sozinhas do que quando estão em condição de cônjuge (ou seja, quando têm um companheiro fixo), diferentemente dos homens, sinalizando que

“a subalternidade do lugar de cônjuge mostra-se mais relacionada a taxas de atividade mais baixas do que propriamente à prole.” (p.78)

As principais tendências das famílias brasileiras ao longo dos anos 90 confirmam as detectadas nas décadas anteriores e incluem a redução do tamanho das famílias, a estabilidade na distribuição das famílias por tipo, com permanência do predomínio das famílias constituídas pelo modelo tradicional (de casal com filhos), o crescimento das famílias cujas pessoas de referência são mulheres,

“provocado por razões de ordem econômica como a persistência da pobreza, além de fatores culturais associados a novos padrões de comportamento das mulheres e a estruturas familiares mais diversificadas, principalmente nos centros urbanos” (Bruschini, 2000:36),

além do crescimento do número de pessoas que se declararam cônjuges em famílias cuja pessoa de referência pertence ao sexo feminino⁴.

É possível afirmar, portanto, que tem havido significativas mudanças no mundo do trabalho para as mulheres. Porém, algumas continuidades dificultam a dedicação das mesmas ao trabalho. As mulheres ainda seguem, por exemplo, sendo as principais responsáveis pelas atividades domésticas e pelo cuidado com os filhos e demais familiares, o que representa uma sobrecarga para aquelas que também realizam atividades econômicas fora do lar.

Estudo do IBGE em 2002 demonstrou concretamente essa sobrecarga, confrontando a grande diferença existente entre a dedicação masculina e a feminina nos afazeres domésticos: os homens gastam, nessas atividades, em média 10,6 horas por semana; as

³ Segundo definição do IBGE, refere-se à proporção de mulheres/homens economicamente ativos sobre o total de mulheres/homens.

⁴ A Condição Feminina nos países do Mercosul: Sistema Integrado de Indicadores de Gênero nas Áreas de Trabalho e Educação / 2000-2002. Disponível em: <http://www.ibam.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm>

mulheres, 27,2 horas. Outra medida é o número de horas mais freqüentemente dedicado a essas tarefas: 7 horas semanais para os homens e 20 horas para as mulheres (Brasil, 2002).

Abreu (1986) assinala que os vínculos com as responsabilidades domésticas em distintas etapas do ciclo familiar vão influenciar o tipo de participação no mercado de trabalho. Assim, as tarefas domésticas sendo responsabilidade das mulheres, tornam o trabalho assalariado uma opção em momentos de prementes necessidades financeiras. O trabalho fora do lar aparece como complemento da renda familiar nos períodos nos quais o marido não pode sozinho sustentar as despesas domésticas ou quando elas próprias são obrigadas a prover o sustento (quando viúvas ou separadas).

Estudo da Fundação Carlos Chagas, a partir de dados do IBGE 2002, mostra que, embora com maior ênfase, as mulheres mudaram pouco seu padrão de trabalho nessas últimas décadas. Elas continuam sendo mais expressivamente absorvidos na prestação de serviços aí incluídos a administração pública, o ensino e o serviço social, os serviços domésticos, e também em atividades do comércio e do setor agrícola (FCC, 2006).

Assim, estando ou não no mercado, todas as mulheres são “donas-de-casa” e ainda realizam tarefas que, mesmo sendo indispensáveis para a sobrevivência e o bem-estar de todos os indivíduos, são muitas vezes desvalorizadas e mesmo desconsideradas nas estatísticas, que as classificam como “inativas, que cuidam de afazeres domésticos” .

Santos (2001) descreve que, historicamente, o papel da mulher no mundo do trabalho está intimamente ligado a outras questões de ordem, tais como o patriarcado das sociedades nômades e, mais tarde, também patrilineares nas comunidades sedentárias orientais, uma vez que nelas a sexualidade é encarada como um problema jurídico e sócio-político.

Na sociedade nômade, a afirmação do patriarcado se faz no âmbito intrafamiliar ou organicamente interfamiliar, enquanto nas sociedades sedentárias a afirmação do patriarcado se faz no espaço aberto, não familiar e social, com predomínio da vida pública. Aqui, a subserviência da mulher é um processo de diferenciação e de secundarização, que parte da vida pública e vai atingindo, em diversos graus e modelos, a própria vida familiar (Santos, 2001).

No sistema patriarcal, a família organiza os recursos procriativos da mulher, e tanto o trabalho doméstico quanto sua fertilidade consistem em mecanismos de operação de

reprodução da força de trabalho e das relações sociais e, portanto, do processo de acumulação capitalista.

A sujeição da mulher ao homem tornou-se mais perversa na separação entre espaço público e espaço privado com a Revolução Industrial, quando o trabalho passou a ser dividido em duas esferas distintas: a unidade doméstica e a unidade de produção. Brito & D’Acri (1991) colocam que, a esta fragmentação, correspondeu uma divisão ‘formal’ do trabalho por gênero, cabendo ao homem o trabalho produtivo ‘extraluar’, pelo qual passou a receber salário, enquanto à mulher coube principalmente a realização das tarefas relativas à reprodução da força de trabalho, sem remuneração.

A divisão sexual do trabalho distribui, assim, os gêneros para atividades desiguais, onde umas são mais valorizadas que as outras, entre o mundo da produção e o da reprodução. A permanência dessa fragmentação entre o mundo do trabalho e o mundo doméstico tem, como uma das causas fundamentais, a *ideologia*, que oculta a diferenciação entre biologia e história, privilegiando o papel reprodutivo feminino em detrimento de sua intervenção no mundo social (Brito & D’Acri, 1991).

Essa *ideologia* toma formas bastante concretas na sociedade quando, no Código Civil Brasileiro de 1917, se dizia em vários artigos que as mulheres casadas são incapazes, relativamente, a certos atos ou à maneira de o exercer, como por exemplo:

- Art. 36. *Parágrafo único. A mulher casada tem por domicílio o do marido, salvo se estiver desquitada (art. 315), ou lhe competir a administração do casal (art. 251).*

- Art. 266. *Parágrafo único. A mulher, porém, só os administrará [a propriedade e posse dos bens] por autorização do marido, ou nos casos do art. 248, V, e art. 251.*

- Art. 274. *A administração dos bens do casal compete ao marido, e as dívidas por este contraídas obrigam, não só os bens comuns, senão ainda, em falta destes, os particulares de um e outro cônjuge, na razão do proveito que cada qual houver lucrado.*

- Art. 290. *Salvo cláusula expressa em contrário, presumir-se-á transferido ao marido o domínio dos bens, sobre que recair o dote, se forem móveis, e não transferidos, se forem imóveis.*

- Art. 309. *Separado o dote, terá por administradora a mulher, mas continuará inalienável, provendo o juiz, quando conceder a separação, a que sejam convertidos em imóveis os valores entregues pelo marido em reposição dos bens dotais.*

Parágrafo único. Divergindo os progenitores quanto ao exercício do pátrio poder, prevalecerá a decisão do pai, ressalvado à mãe o direito de recorrer ao juiz para solução da divergência.

- Art. 839. *Incumbe ao marido, ou ao pai, requerer a inscrição e especialização da hipoteca legal da mulher casada.*

- Art. 1299. *A mulher casada não pode aceitar mandato sem autorização do marido.*

Assim, colocava-se a mulher casada no mesmo nível do legalmente menor. E essa proposição absurda resistiu a todas as transformações ocorridas na sociedade brasileira durante quase cinquenta anos. Apenas foi revogada em 1962, quando o novo Código, apesar de modificar o de 1917, ainda conservou muito da ideologia patriarcal do antigo Código⁵, que rezava taxativamente que “*a mulher tem fraqueza de entendimento*”.

No que se refere ao casamento, as *Ordenações Filipinas*⁶ (Liv. IV, tít. XCV) esclarecem que o marido é o cabeça do casal, podendo a mulher, somente após a sua morte, ocupar esta posição: a mulher só adquire *status* de ser independente com a viuvez. Ao marido, a mulher devia total submissão. Esta idéia é reforçada pelo Decreto-lei nº 181, de 24 de janeiro de 1890 (art. 94), que previa a mulher como sucessora do marido morto:

"Todavia, se o cônjuge falecido for o marido, e a mulher não for binuda, esta lhe sucederá nos seus direitos sobre a pessoa e os bens dos filhos menores, enquanto se conservar viúva".

Voltando a casar-se, perdia o direito, o que se estendeu ao Código Civil. Parte daí o comentário de Clóvis Bevilacqua, citado por Vasconcelos (1996):

“A mulher goza da mesma capacidade atribuída ao homem. Casando-se, essa capacidade se restringe, para não estourar a direção da família entregue ao marido. Quando este, temporária ou definitivamente, deixa a direção do lar, cessa o motivo da incapacidade da mulher.” (p.201)

O Código de 1917 já não tinha formulações desse tipo. Mas ainda atribuía também ao marido a chefia da "sociedade conjugal" (artigo 233), conferindo-lhe a representação

⁵ O antigo Código havia conservado muito da ideologia patriarcal das Ordenações Filipinas, do final do século XVI (1603-1867), que regeram o direito civil brasileiro durante todo o período colonial, se prolongaram pelo império e alcançaram as primeiras décadas da república.

⁶ As Ordenações foram compilações de leis portuguesas que vigoraram de 1446 a 1867, até ser aprovado o primeiro Código Civil de Portugal. No Brasil, foram mantidas até 1916, quando se deu a promulgação do nosso Código Civil (L. 3.071, de 1.1.1916). A última, as Ordenações Filipinas, inspirada por Filipe II (1595), monarca de origem espanhola, pretendia reordenar o direito positivo, enriquecendo-o com novos princípios. Entretanto, considerado um rei de origem estrangeira, feriu o orgulho lusitano e, já em 1640, uma revolução restaura, em Portugal, o primado dos monarcas lusitanos. Mas as Ordenações Filipinas prevaleceriam, em Portugal, até 1867 e, no Brasil, até 1916.

legal da família, a administração dos bens comuns (e dos particulares da mulher, conforme o regime matrimonial adotado ou o pacto antenupcial), o direito de fixar e mudar o domicílio da família, o direito de autorizar a profissão da mulher e sua residência fora do teto conjugal.

Segundo Louro (2004), à mulher cabia apenas a preocupação com as lides do lar:

“o domínio da casa era claramente o seu destino e para esse domínio as moças deveriam estar plenamente preparadas. Sua circulação pelos espaços públicos só deveria se fazer em situações especiais, notadamente ligadas às atividades da Igreja que, com suas missas, novenas e procissões, representava uma das poucas formas de lazer para essas jovens” (p. 446).

Dessa forma, a valorização do trabalho dito *de produção*, sobretudo entre as próprias mulheres, levou a uma desvalorização das mesmas enquanto sexo, enquanto grupo social, como se o trabalho ‘de fora’, necessariamente, implicasse a negação desses trabalhos femininos de *reprodução*. Segundo Brito & D’Acri (1991), está implícita uma condição de opressão interiorizada – ‘ou eu sou mulher ou sou trabalhadora’ – e uma inferiorização de seus atributos.

As mulheres operárias não qualificadas, por exemplo, desvalorizam seus conhecimentos e seu *‘savoir-faire’* e, simultaneamente, se autodesvalorizam. O vínculo entre o trabalho doméstico e o assalariado está nas habilidades desenvolvidas no âmbito da casa e utilizadas no escritório, na indústria, na agricultura, sendo consideradas habilidades ‘naturais femininas’ e não qualificações adquiridas durante anos de experiência numa ‘escola’ informal e que não dá diploma (Brito & D’Acri 1991).

No entanto, movidas pela necessidade de contribuir para a manutenção da família, ou mesmo pelo desejo de obter realização profissional, as mulheres estão, ao longo desta década, cada vez mais presentes no mercado de trabalho. Apesar de os homens ainda terem uma participação bem mais expressiva que as mulheres (74,5% dos homens fazem parte da força de trabalho, contra 50,2% de mulheres), de 1989 até 1996 a taxa de participação feminina cresceu 8,9%, enquanto a masculina caiu 3,6%.

Os dados do Censo de 2000 informam que, para o grosso do contingente feminino no mercado, as chances de trabalhar são maiores em determinados setores econômicos,

como professoras, pessoal de enfermagem, secretárias, recepcionistas etc, denominados como setores de Prestação de Serviços.

O mesmo estudo de âmbito nacional revela que os indicadores relativos à parcela da população classificada como dedicada exclusivamente aos afazeres domésticos (15% em 1995 e 14% em 1999) é composta quase exclusivamente por mulheres (14% e 12,6% em 1995 e 1999, respectivamente), com tendência à redução no período, principalmente nas Regiões Metropolitanas.

Ainda que a presença de crianças pequenas seja um limitador real da atividade feminina, outras variáveis podem vir a estimulá-la: a presença de serviços públicos e particulares de atenção à maternidade (mais comuns em zonas urbanas), e, sobretudo, a necessidade econômica das famílias para fazer frente ao desemprego de vários de seus membros ou à renda domiciliar diminuída.

De acordo com o censo demográfico de 2000, 50,7% da população total do Brasil são compostas por mulheres, com idade média de 24,9 anos, sendo que 24,9% dessa população respondem sozinhas pela manutenção da casa e da família. Na maioria das unidades da federação, predominam entre as chefes de família as mulheres pretas e pardas e, invariavelmente, o rendimento mensal dos domicílios chefiados por mulheres é inferior àquele dos domicílios cujos chefes são do sexo masculino. A desigualdade salarial entre os sexos é um fenômeno que se verifica mesmo quando as mulheres apresentam os mesmos requisitos de escolaridade, número de horas trabalhadas e posição na ocupação do que os homens.

As pesquisas têm sido fartas em assinalar a maior *fragilidade* do trabalho feminino em relação ao masculino (IBGE, PNAD, FCC, DIEESE). Significa que, embora tanto homens como mulheres estejam formalmente empregados, um percentual expressivo delas ocupa posições no mercado que não lhes garantem nenhum tipo de estabilidade sócio-econômica, seja como trabalhadoras domésticas em contrato informal, seja como não remuneradas ou ainda como trabalhadoras para o consumo próprio ou do grupo familiar.

Em 1996, por exemplo, uma significativa parcela de mulheres (44,1%) trabalhava desenvolvendo atividades como empregadas domésticas (18,3%); trabalhando por conta própria (16,2%), ou na condição de assalariadas nas empresas, mas sem carteira de trabalho

assinada (9,6%). Entre as trabalhadoras domésticas, 75% não possuíam carteira de trabalho e 94% ganhavam até 2 salários mínimos.

O local onde desempenham suas atividades evidencia também a *fragilidade* socioeconômica do trabalho: embora, em 2002, cerca de 60% dos ocupados de ambos os sexos trabalhassem em lojas, escritórios e oficinas, um percentual considerável de mulheres trabalhava no próprio domicílio (9,5%) ou no domicílio do patrão (20%), cifras bem mais elevadas do que as verificadas para os homens. No primeiro caso, a grande maioria é composta por autônomas (75% em 2002) que trabalham por conta-própria no domicílio, seja porque não conseguem outro trabalho, seja porque, em casa, podem trabalhar e ao mesmo tempo cuidar da família e dos filhos. O segundo caso, dos que trabalham no domicílio do patrão, é composto por esmagadora maioria de trabalhadoras domésticas (mais de 96% das mulheres).

Não existem estudos conclusivos⁷ sobre a parcela da população que trabalha em emprego doméstico, embora este seja um importante tipo de inserção das mulheres no mercado de trabalho (17% das mulheres ocupadas de dez anos e mais em 1999 e somente 0,9% dos homens ocupados de dez anos e mais)⁸.

Ainda em 1999, 71% das mulheres estão concentradas em três dos tradicionais setores absorvedores de mão-de-obra feminina: serviços, agricultura e atividades sociais. O primeiro inclui trabalhos tradicionalmente "femininos", como serviços domésticos, auxiliares, pessoais, de alojamento e alimentação, e o terceiro inclui serviços comunitários e sociais, de ensino e de saúde. Tais dados parecem confirmar que

"a escolha, o acesso e a carreira profissional estão, em larga medida, diretamente vinculados a uma formação cultural e social que é anterior ao ingresso dos homens e mulheres no mercado de trabalho. Essa formação se inicia na criação de meninos e meninas, na educação recebida em casa e na escola, nas imagens e papéis de cada um dos pais, parentes e também das figuras públicas, influenciando ou determinando comportamentos, desenvolvendo habilidades e sinalizando

⁷As principais críticas dirigidas às pesquisas oficiais com relação à ocultação das diferenças de gênero, referem-se ao conceito de trabalho que, apesar das importantes alterações sofridas principalmente na PNAD no início dos anos 90, ainda mantém relativo grau de invisibilidade do trabalho feminino não remunerado (ver Bruschini 2000, p. 141 e 142 e Oliveira 2000).

⁸ Os estudos referem-se somente às trabalhadoras domésticas que vivem no domicílio onde trabalham. No Brasil, em 1999, segundo dados da própria PNAD, 93% do trabalho doméstico remunerado eram exercidos por mulheres.

possibilidades antes mesmo que uma escolha profissional esteja no horizonte" (DIEESE, 1999:43).

Acerca da informalidade (relação não protegida por direitos trabalhistas com base em um contrato estável) e da precariedade (trabalho de mais de 40 horas por semana e ganho de menos de um salário mínimo) do emprego, cabe ressaltar que houve aumento da taxa de 1983 a 95, sendo as mulheres mais afetadas do que os homens nos grupos de menor escolaridade. Isso confirma a idéia de que a escolaridade afeta a probabilidade de ingresso na força de trabalho. (Noé & Balassiano, 2005).

Ainda em nível nacional, o nível de escolaridade é mais baixo entre as mulheres, indicando que estão permanecendo em afazeres domésticos as pessoas menos instruídas, com maiores dificuldades de inserção no mercado de trabalho. Em 1999, menos de 19% das pessoas dedicadas exclusivamente aos afazeres domésticos tinham pelo menos a primeira série do segundo grau concluída. Isso se reflete também na renda: a mediana de renda das pessoas que cuidam exclusivamente dos afazeres domésticos no país é muito baixa e atingiu em 1999 apenas o equivalente a 1 Salário Mínimo.

Em relação ao trabalho, a chamada "Taxa de Desemprego Aberta" (ou de desocupação) cresceu mais na população feminina, principalmente nas grandes cidades. Além das exigências de "boa aparência"⁹, a escolaridade é fator determinante. Entre a população desempregada, a escolaridade cresceu de 26% entre pessoas de 14 anos e mais, com pelo menos a primeira série do segundo grau concluída em 1995, para 36% em 1999, sendo muito mais elevada para as mulheres do que para os homens nas duas datas.

Seria possível imaginar que um maior investimento em educação poderia criar condições para um aumento das possibilidades de igualdade no mundo do trabalho: quanto mais qualificadas, mais instrumentalizadas estariam as mulheres para "competir" com os homens ou, melhor, para conquistarem seu espaço de realização profissional e econômico, diminuindo a distância e as diferenças entre o mundo do trabalho masculino e o feminino.

⁹ Embora raça e boa aparência interfiram também na inserção dos homens no mercado de trabalho, há alguma especificidade no caso das mulheres: *"Boa apresentação esconde, na verdade, a aparência que o candidato deve ter. Não apenas a dentição frontal sem falhas, mas os trajes, o chapéu ou boné (definitivamente proibido), não ser obeso, e, muito comum, ser bonita (quando se trata de mulheres jovens) para funções de recepcionista"* (DIEESE, 2000b, p. 29).

1.3. A mulher e a educação

A educação é reconhecida como um direito essencial na conquista das condições necessárias à inclusão dos espaços públicos, isto é, na participação política, assim como na valorização do conhecimento (Ribeiro, 2002). É uma instrumentalização do homem, no sentido de dar a ele condições de educar a si mesmo e por si mesmo no contato com a cultura e com os outros homens, aprendendo a conduzir a si mesmo, a ser sujeito de si mesmo, a desalienar-se (Maciel, 1983).

O censo demográfico de 2000 salienta que 87,5% das mulheres que chefiam domicílios são alfabetizadas, mas ainda uma grande parcela (37,6%) apresenta apenas até três anos de estudo. Estudos regionais para o Rio de Janeiro indicam que o encolhimento do analfabetismo ocorre principalmente entre as pessoas mais moças, principalmente mulheres. As mulheres mais velhas, porém, apresentam uma situação mais desfavorável que a dos homens mais velhos em termos de analfabetismo (Noé & Balassiano, 2005).

Os motivos que demonstram uma baixa escolarização entre as mulheres no país sempre remetem à evasão escolar entre as meninas, sobretudo no que tange ao trabalho doméstico. Na maioria das vezes, as mulheres adultas apresentam poucos anos de educação formal porque, quando meninas, precisaram “cuidar dos irmãos menores”, ou “cuidar da casa”, ou ainda contribuir com a renda familiar “cuidando da casa de outros” (Rosenberg, 2001).

No entanto, segundo a pesquisadora Fúlvia Rosenberg (2001), o trabalho doméstico já foi responsabilizado pelo insucesso das meninas em todo o mundo subdesenvolvido, em decorrência possível do adultocentrismo que percorre nossas reflexões:

“do mesmo modo que a responsabilidade feminina pelo trabalho doméstico dificulta ou impede a participação de certas mulheres adultas no mercado de trabalho, as maiores dificuldades de escolaridade das meninas, em certos países, decorreria de sua responsabilidade precoce pelo trabalho doméstico; nos países em que o êxito escolar das meninas é superior ao dos meninos, responsabiliza-se o trabalho extradoméstico pelo fracasso masculino.” (p.530)

O compromisso público para *promover a igualdade de gêneros e o empoderamento das mulheres como formas efetivas de combate à pobreza, à fome e às doenças, e para estimular um desenvolvimento que seja verdadeiramente sustentável* foi assumido pelos governantes presentes à Cimeira do Milênio das Nações Unidas, a maior reunião já realizada entre líderes mundiais, que aconteceu em setembro de 2000 e à qual compareceram 147 chefes de governo. Na Declaração resultante deste encontro, destaca-se o papel central das mulheres no processo de desenvolvimento e as Metas criadas incluem a alfabetização das mulheres e uma maior inserção das mesmas no mercado de trabalho.

Friedman (1996) entende que a pobreza pode ser entendida de uma forma multidimensional, com relação ao maior ou menor acesso que as famílias têm a cada uma das bases desse poder social, incluindo aí conhecimento e habilidades, nível de informação, organização social, recursos financeiros etc. O autor propõe o entendimento da pobreza como uma forma de "desempoderamento" (*disempowerment*) social, político e psicológico.

No entanto, não é possível dissociar a mulher de seu trabalho *intramuros*, onde ainda exercerá suas habilidades apreendidas culturalmente e as transmitirá, inculcando nelas todo o seu poder, sua dor e sua esperança.

1.4. A mulher e o espaço da cozinha

A cozinha - ou o 'espaço do culinário', segundo a classificação de Poulain & Proença (2003) - é, para Lévi-Strauss, um conjunto de ações técnicas, de operações simbólicas e de rituais que participam da construção de uma identidade alimentar de um produto natural e o transforma em consumível,

“un language ou chaque société codifie les messages qui lui permettent de signifier au moins une partie de ce que c'est cette société” (Levi-Strauss, 1968:187).

O espaço culinário é, ao mesmo tempo, um espaço (no sentido geográfico do termo) de distribuição no interior dos lugares (por exemplo, a posição da cozinha), um espaço no *senso social*, o qual representa a repartição sexual e social das atividades de cozinha, mas também um espaço no sentido *lógico* do termo, englobando relações formais e estruturadas.

A produção das refeições e o cuidado com a saúde da criança ainda são, em nossa sociedade, uma atribuição feminina, em muitos casos passada de geração em geração, entrelaçando a dimensão econômica com a afetiva e com a de ritual de socialização (Rotenberg & De Vargas, 2004), atividades localizadas nos chamados *templos de mulher* (cozinha, tanque de lavar, etc) (Silva, 2002), numa divisão de papéis sexuais na organização e realização do consumo alimentar familiar marcada pela segregação entre gêneros.

Justificar esta divisão de tarefas como sendo algo “natural”, uma vez que a mulher foi feita pela Natureza para a maternidade, a casa, o trabalho doméstico, as atividades de um ser frágil e sensível, significa dizer que

“essa coisa [natural] existe necessária e universalmente como efeito de uma causa necessária e universal, a Natureza, e, portanto, que tal coisa não depende da ação e intenção dos seres humanos” (Chauí, 2000:4).

Nesse sentido, quando se fala no cotidiano em dividir as tarefas domésticas, sobram, na maioria das vezes, para as meninas as atividades e os lugares relacionados tradicionalmente às suas tarefas e funções (Silva, 2002). O processo de socialização no âmbito da família resulta, portanto, na produção e reprodução de atuais e futuras donas-de-casa, incorporando-se regras e concepções que presidem o trabalho doméstico e o próprio consumo (Canesqui, 1988), tornando as mulheres portadoras de um “capital cultural” incorporado, cuja acumulação exige um trabalho de inculcação e de assimilação e custa tempo, podendo tornar-se *habitus* (Bourdieu, 1998).

A família - e o ‘espaço do culinário’, principalmente - tornam-se, então, uma “comunidade de prática”, definida pelas relações entre as pessoas que as constituem, as atividades que exercem e o mundo social no qual estão inseridas, uma relação que se desenvolve através do tempo e em interação com outras comunidades, que possui um saber-fazer técnico incorporado, onde “*o trabalhador sabe fazer, mas não sabe completamente como ele sabe*” (De Vargas, 2003:97), um capital cultural adquirido de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, que permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição (Bourdieu, 1998).

A alimentação torna-se, assim, o centro do processo de ‘socialização primária’, a primeira aprendizagem social. O comportamento alimentar da criança desde logo é

submetido às condicionantes fisiológicas, à alternância de sensações de fome e, aos comportamentos desencadeados por essas sensações. Interagindo com a mãe, que buscará ‘regular’ a criança sob certos ritmos sociais, esses mecanismos biológicos vão conhecer uma primeira influência social. Essa incrementação do biológico sobre o cultural é tanto mais forte quanto mais a alimentação for implicada nos processos de construção da identidade social. Comer, segundo a forma socialmente definida, determina o senso do íntimo e do público, interioriza os valores centrais da cultura, que se exprimem nas maneiras à mesa (Poulain & Proença, 2003).

Comer demarca, também, as fronteiras de identidade entre os grupos humanos de uma cultura e de outra, mas também no interior de uma mesma cultura, entre os membros que a constituem. Assim, o espaço social alimentar assinala a conexão *bioantropológica* de um grupo humano a seu meio, sendo, na verdade, um “espaço de diferenciação social”, numa classificação dada por Poulain & Proença (2003).

A ‘transmissão doméstica do capital cultural’ é, para Bourdieu (1998), o mais oculto e determinante socialmente dos investimentos educativos. Um investimento cuja aprendizagem passa por muitas formas de assimilação dos conteúdos transmitidos, principalmente a partir da observação e da repetição, caracterizando a educação não-formal e carregando em si não apenas conteúdos não-escolares, mas também processos não-escolares de aprendizagem (De Vargas, 2003). As formas de preparação dos alimentos, as receitas, sempre fizeram parte do ritual de socialização das crianças, sendo aprendidas em conversas de mulheres, com a experiência e a vivência, repassadas de mãe para filha, de avó para neta. É impossível negar que cozinhar exige memória de aprendizagem dos gestos observados, do sabor, do cheiro, da consistência (Rotenberg & De Vargas, 2004).

Exemplificando, numa pesquisa realizada com famílias do semi-árido nordestino observou-se que a dona-de-casa rural da seca dificilmente sabe distinguir proteínas de vitaminas e também não entende o que significam sais minerais. No entanto, ela sabe dosar, no preparo do alimento, quantidade e qualidade na junção dos nutrientes, utilizando seu aprendizado sobre o seu preparo, repassado através de gerações, para improvisar arranjos nutricionais durante a seca, embora tenha a consciência de que a refeição não está balanceada em vista da reduzida diversificação e da quantidade dos itens disponíveis. Além disso, cabe a ela a administração cotidiana do alimento, quando também deve calcular a

quantidade de gêneros alimentícios a ser consumida diariamente na unidade familiar, muitas vezes delimitando ainda o alimento de cada membro durante a refeição. Geralmente, cabe a ela distribuir "pratos feitos" entre os familiares, para que todos sejam contemplados eqüitativamente (Fisher & Albuquerque, 2005).

Cozinhar, portanto, exige uma memória múltipla: de aprendizagem, de gestos vividos, de consistências; exige uma "inteligência programadora" que seja capaz de calcular tempos de preparo, uma "receptividade sensorial", engenhosidade e capacidade inventiva, elementos de uma inteligência sutil, cheia de nuances. Mobiliza-se tanto todos os recursos da inteligência e da memória: é preciso organizar, decidir, prever, memorizar, adaptar, modificar, inventar, combinar, seguir prescrições, variar, calcular o tempo, o orçamento, numa

"confusa mistura que muda constantemente e através da qual se inventam as táticas, se projetam trajetórias e individualizam maneiras de fazer" (Giard, 1996:220).

Colocadas junto à mãe na cozinha por uma questão de proximidade ou por razões práticas, as meninas vão acompanhando o processo de preparo das refeições desde seu início, compartilhando de decisões matemáticas e sensoriais, "aprendendo", num primeiro momento, sem serem reconhecidas como aprendizes, sendo incluídas com o tempo nas atividades mais elementares e simples para, gradativamente, irem adquirindo a competência necessária e o devido reconhecimento dessa competência.

Esse processo de aquisição de um "capital cultural", lento, gradativo, passa por etapas chamadas de 'participação periférica legitimada' (LPP) e pelo que De Vargas (2003) classificou como 'delegação de autoridade', onde o reconhecimento claro da mãe sobre as qualificações necessárias da menina no processo culinário lhe permite assumir determinadas tarefas antes restritas àquela, dando à futura dona-de-casa a segurança necessária para reproduzir os conhecimentos apreendidos.

O trabalho 'de fora' que, muitas vezes, não lhes dá mais uma identidade social, mas uma amarga sensação de inutilidade, segundo Giard (1996), no entanto consegue sucumbir ao fascínio de uma refeição, preparada pelas próprias mãos, que garante o reconhecimento dos que a degustarão, consola, resgata um sentimento de pertença. Podemos destacar que o cuidar e o cozinhar aparecem como atividades femininas: ora são tarefas cansativas,

monótonas, desvalorizadas pelas próprias mulheres, ora podem ser vivenciadas como fonte de prazer, de trocas afetivas, de invenção e de sabedoria (Rotenberg & De Vargas, 2004).

No entanto, restritas muitas vezes ao espaço do lar, a mulher torna-se alvo fácil de agressão e de violência, construindo assim um caminho muitas vezes sem volta.

1.5. A mulher no contexto da violência

Tanto homens quanto mulheres sofrem violência, mas os dados indicam que os tipos prevalentes de conflito variam por gênero, resultando em um padrão bipolar público / privado: os homens estão envolvidos mais na violência relacionada ao trabalho e ao crime (público); as mulheres, nos conflitos relacionados à separação conjugal e outros tipos de problemas domésticos (privado).

A mesma relação se estabelece quanto ao agressor: a agressão contra os homens tende a envolver desconhecidos e estranhos, mas raramente algum membro da família; já as mulheres são atacadas tanto por desconhecidos como por conhecidos e parentes (Pitanguy, 2005).

A violência doméstica é uma realidade ainda presente, em todos os meios, lugares e níveis sociais. Foi definida pelas Nações Unidas como:

"qualquer ato de violência baseado na diferença de gênero, que resulte em sofrimentos e danos físicos, sexuais e psicológicos da mulher; inclusive ameaças de tais atos, coerção e privação da liberdade seja na vida pública ou privada".

Em muitas culturas, a violência contra a mulher é aceita; e normas sociais sugerem que a mulher é a própria culpada da violência por ela sofrida apenas pelo fato de ser mulher. Segundo dados da Organização Mundial de Saúde, a violência responde por aproximadamente 7% de todas as mortes de mulheres entre 15 a 44 anos no mundo todo¹⁰.

A violência contra mulher encontra “justificativa” em normas sociais baseadas nas relações de gênero, ou seja, em regras que reforçam uma valorização diferenciada para os

¹⁰ OMS, Informe Mundial sobre Violência e Saúde 2002, disponível em http://www.who.int/violence_injury_prevention/

papéis masculino e feminino. O que muda de país para país são as razões alegadas para aprovar esse tipo de violência.

Diversos estudos realizados na década de 90 revelaram, por exemplo, que no Brasil, Chile, Colômbia, El Salvador, Venezuela, Israel e Cingapura é comum que a violência seja aprovada quando ocorre a infidelidade feminina. Já no Egito, Nicarágua e Nova Zelândia, a mulher deve ser punida quando não cuida da casa e dos filhos; a recusa da mulher em ter relações sexuais é motivo de violência nesses países e também em Gana e Israel. Por fim, a desobediência de uma mulher ao seu marido justifica a violência em países como Egito, Índia e Israel (*The Johns Hopkins University School of Public Health, 1999*).

”A um homem é permitido bater numa mulher se ela não alimentar as crianças, quando ela fofoca o tempo todo e quando ela não limpa a casa” (jovem do sexo masculino, de comunidade carente, entrevistado em 1998 no Rio de Janeiro).

No Brasil, os estudos começam agora a mapear a violência doméstica, principalmente a partir da criação das Delegacias de Mulheres. Mas as pesquisas são ainda incipientes.

Num estudo realizado no Rio de Janeiro, o uso de violência contra mulheres demonstrou encontrar-se associado ao baixo nível educacional e ao fato de os homens terem sido vítimas ou testemunhas de violência contra as mulheres em suas famílias de origem (Barker, 2003).

Outro estudo, realizado em Nova Friburgo/RJ, delinea o perfil das mulheres vítimas de violência: donas de casa, seguidas de costureiras e domésticas; faixa etária entre 30 e 49 anos, mulheres que não completaram o primeiro grau, casadas¹¹.

A pesquisa “Violência Doméstica, Questão de Polícia e de Sociedade”, coordenada pela professora Heleieth Saffiotti, busca traçar um panorama da violência doméstica no Brasil a partir dos casos registrados em delegacias policiais. Desde 1994, o estudo vem analisando mais de 170 mil boletins de ocorrência registrados em todas as Delegacias de Defesa da Mulher (DDM) de 22 capitais, além de cidades do interior de São Paulo (Fapesp, 1999).

¹¹ http://www.sermulher.org.br/ultima_noticia_estatisticas.htm

As denúncias aumentaram em 145% desde que esse mecanismo foi implantado. O Centro Integrado de Assistência à Mulher (CIAM), criado em 1999 e situado no Rio de Janeiro, atendeu até maio de 2002 a 4.000 mulheres, com média de 130 novos casos por mês. Em 95% dos casos, registra-se ocorrência de violência doméstica (Pitanguy, 2005).

Homens e mulheres fazem o mesmo diagnóstico: 81% dos entrevistados apontam o uso de bebidas como o fator que mais provoca violência contra a mulher; em segundo lugar, mencionadas por 63% dos entrevistados, vêm as situações de ciúmes em relação à companheira ou mulher. Menos importantes, mas citadas por três em cada dez entrevistados, vêm as questões econômicas: desemprego (37%) e problemas com dinheiro (31%). Ainda 13% citam a eventualidade de falta de comida em casa e 14% a dificuldade no trabalho (Ibope - Instituto Patrícia Galvão, 2004).

Muitas vezes silenciosa e silenciada, a mulher vítima de violência encontra-se num *entrelugar* social que a “impede” de reagir: as políticas públicas existentes mal garantem sua segurança, além do fato dela depender economicamente do companheiro/agressor. Diversos estudos realizados de 1993 a 1999, em sete países, mostram que poucas são as mulheres vítimas de violência que procuram ajuda das autoridades. A maioria busca algum tipo de ajuda junto à família ou a amigas/os - ou silencia, por diversas razões, entre elas o medo de represálias, a preocupação com os filhos, a dependência econômica, a falta de apoio da família e dos amigos e a esperança de que a situação de violência venha a ter um fim (Barsted, 1998).

Como sair de casa se não há condições de auto-sustento? Como reagir à agressão quando a violência mais comum ainda é a moral e a auto-estima está completamente esmagada por anos de submissão e anulamento?

Além do custo econômico (renda perdida, por exemplo) e dos custos mais óbvios dos sistemas judiciários e de saúde, o medo e a intimidação podem impedir as mulheres de se engajarem em atividades produtivas. Em pesquisa coordenada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em oito países, incluindo o Brasil (São Paulo), as mulheres agredidas mencionam episódios de dor, desconforto severo, dificuldade de concentração e tontura. Também foram comuns as tentativas de suicídio e o consumo de álcool (Pitanguy, 2005).

A violência também representa, assim, uma carga econômica para a sociedade, em termos de produtividade perdida e no uso dos serviços sociais. Consta do relatório da OMS

de 2002 que 13% das mulheres pesquisadas na Índia deixam um trabalho remunerado por causa do abuso, e faltam em média sete dias úteis por “incidente”. Também refere que 11% das mulheres agredidas sequer conseguem realizar seus afazeres domésticos. Assim, embora a violência de gênero não afete de forma contínua a probabilidade de uma mulher conseguir trabalho, parece influenciar seu salário e sua capacidade de manter-se no emprego (Plano Nacional, 2004:67).

A violência sexual está na agenda dos movimentos de mulheres no Brasil desde a década de 70, e atualmente é prioridade das Organizações Não-Governamentais (ONG's), do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) e demais conselhos municipais e estaduais.

CAPÍTULO II – MULHERES EM PETRÓPOLIS: O PROJETO MULHERES & MASSAS

“Não ser devorado é o sentimento mais perfeito. Não ser devorado é o objetivo secreto de toda uma vida. Enquanto ela não estava sendo comida, seu riso bestial era tão delicado como é delicada a alegria. O explorador estava atrapalhado. (...) se a própria coisa rara estava rindo, era porque, dentro dessa sua pequenez, grande escuridão pusera-se em movimento.” (Lispector, 1998).

Neste capítulo traçaremos um breve perfil da mulher no município de Petrópolis, RJ, e do Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Petrópolis, que abriga, entre outros projetos, o Projeto Mulheres & Massas, objeto deste estudo.

2.1. A mulher no município de Petrópolis

Petrópolis é um dos municípios da região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, e está situado no alto da Serra da Estrela. Possui uma área de 775 km² e uma população de 306.002 habitantes, segundo a última estimativa do IBGE de julho de 2004¹².

Em Petrópolis, 61% da população não têm o curso fundamental completo, 7% dos maiores de 10 anos são analfabetos e 16% cursaram apenas de um a três anos de estudo formal. Em relação a instituições de ensino, o Município conta com 134 escolas municipais de ensino fundamental, 17 da rede estadual, 130 escolas particulares e 30 Centros Educacionais (IBGE, 2004).

O estudo ‘*Mapa da Pobreza II*’ feito pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) em 2004¹³, revelou que 63% da população de Petrópolis não têm rendimentos ou recebem até três salários-mínimos, sendo que 12,38% vivem com uma renda *per capita* abaixo de R\$79,00.

O município de Petrópolis não difere muito dos pequenos centros, tendo ainda uma característica bastante rural, uma vez que faz parte do chamado “cinturão verde” do Grande Rio. Além disso, por ser uma cidade relativamente grande frente aos pequenos municípios adjacentes, torna-se alvo de migrações motivadas principalmente pela busca de melhores condições de trabalho e renda.

Representando pouco mais da metade da população de Petrópolis (51,79%), as mulheres seguem uma tendência nacional de maior participação feminina na população

¹² IBGE. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php>

¹³ CPS/IBRE/FGV a partir dos microdados do Censo Demográfico 2000

total, como consequência, principalmente, do aumento da expectativa de vida, mais significativo neste grupo¹⁴. Delas, 14,1% não são alfabetizadas, e 22,6% cursaram até três anos de estudo. O mesmo estudo demonstra que 57,8% das mulheres do Município trabalham recebendo, em média 3,6 salários-mínimos.

As políticas públicas de atendimento às mulheres, em Petrópolis, são poucas e estão em fase de implantação. Foi aprovada recentemente a criação no Município do Centro de Referência de Atendimento à Mulher, através de uma parceria entre os governos municipal e federal, com objetivo de atender mulheres vítimas de violência. No entanto, este Programa ainda não está sendo executado.

A SETRAC (Secretaria de Trabalho, Assistência Social e Cidadania), órgão gestor da Política de Assistência Social do município de Petrópolis, conta com um Departamento de Programas de Inclusão Social, dentre eles o Programa da Mulher. Porém a fase em que se encontra também é de estruturação.

Existe ainda na cidade o Instituto da Mulher, Criança e Adolescente “Olga Benário Prestes”, voltado para o desenvolvimento de programas na área da Saúde da Mulher.

2.2. O Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Petrópolis

O Centro de Defesa dos Direitos Humanos (CDDH) de Petrópolis é uma organização não governamental, fundada em 1979 por um grupo de cristãos comprometidos com a articulação entre fé e compromisso social. Nasceu numa época de grande fecundidade dos movimentos populares no Brasil e na América Latina, como as centrais sindicais, central de movimentos populares, CEB's entre outros.

Neste contexto, o CDDH contribuiu com a organização do Movimento Nacional de Defesa dos Direitos Humanos, através da estruturação do Serviço de Intercâmbio Nacional (SIN) e, localmente, no surgimento e crescimento de vários grupos autônomos de resgate da cidadania, tais como o movimento de crianças de rua, agentes de saúde comunitários, saúde alternativa, movimento sindical e de moradia, associações de moradores e portadores

¹⁴ A Condição Feminina nos países do Mercosul. Disponível em: <http://www.ibam.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm>

de HIV, além da associação de pequenos produtores rurais, aos quais presta assessoria, quando solicitado.

Inspirado no lema “Servir à Vida”, o CDDH, desde seus primórdios, buscou articular os direitos civis e políticos com os sócio-econômicos. Assim, esteve presente na formação de vários grupos, de movimentos sociais e associações diversas.

Atualmente, o CDDH se organiza em 3 programas, que se concretizam através dos seguintes Projetos, respectivamente:

- a) Programa Direitos & Direitos Humanos, com os projetos de Assessoria Jurídica, PROVITA (Programa de Assistência a Vítimas e Testemunhas Ameaçadas) e CEAV (Centro de Atendimento a Vítimas da Violência);
- b) Programa Arte-Educação & Direitos Humanos, com os projetos Florescer, Filhos da Terra e A Carta da Terra;
- c) Programa Cidadania & Direitos Humanos, onde se encontram os projetos Pão & Beleza, Habitação e Mulheres & Massas, objeto deste estudo.

2.3. A mulher no Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Petrópolis

O Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Petrópolis (CDDH) percebe a dimensão da realidade sinalizada no capítulo anterior – mulheres com baixa ou nenhuma escolaridade, com poucas ou nenhuma perspectivas de empregabilidade e autonomia econômica, muitas vezes submetidas a situações de violência doméstica e/ou moral – através dos atendimentos que realiza pelo CEAV¹⁵, um de seus programas. Instado a dar uma resposta além do simples atendimento e acompanhamento jurídico a essas demandas, o CDDH buscou reunir algumas dessas mulheres e encontrar com elas um caminho novo de superação.

Assim nasceu o projeto Mulheres & Massas. Em sua primeira tentativa, em 2001, algumas mulheres selecionadas pelo CEAV, advindas de diversas comunidades do município de Petrópolis, formaram um grupo onde se buscava trabalhar a auto-estima, a

¹⁵ O Centro de Atendimento a Vítimas de Violência (CEAV) é um programa gerido pelo CDDH em parceria com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. O atendimento é voltado para familiares e vítimas das mais diversas expressões de violência física, sexual e/ou psicológica e de outras formas de discriminação. As ações têm por objetivo superar o fenômeno da violência e, por isso, buscam ir além de casos já concretizados.

cidadania e, ao mesmo tempo, possibilitar alguma formação profissional. O objetivo era lhes abrir novas portas no mercado de trabalho, através da formação em produção de massas alimentícias, levando a uma independência econômica, e a uma nova visão de mundo mais cooperativo.

No entanto, o grupo teve muita dificuldade em acompanhar o processo de formação e tinha pressa em resolver suas questões pessoais e familiares. Dessa forma, atendendo ao apelo das mulheres, o projeto desvirtuou-se numa série de profissionalizações técnicas mais superficiais e o grupo dispersou-se. Configurou-se, assim, um descompasso entre as urgências econômico-profissionais das mulheres e as importâncias intrínsecas do processo de formação que buscávamos.

Em 2003, novamente instado pela realidade que constantemente batia à sua porta, o CDDH resolve retomar o projeto Mulheres & Massas. No entanto, por conta da experiência anterior, a seleção de mulheres segue um novo critério, além dos requisitos iniciais de pertencerem a comunidades carentes e estarem submetidas a alguma forma de violência ou submissão. Neste momento, são convocadas mães de adolescentes integrantes de outros projetos do CDDH, como Florescer¹⁶ e Filhos da Terra¹⁷. Assim, pensou a instituição, ficava garantido minimamente o vínculo das mulheres ao projeto. Além disso, a mística do CDDH já estaria mais clara para essas mães, facilitando o processo.

A estrutura nova do projeto previa um número reduzido de mulheres, e um tempo maior de formação, combinando os aspectos pessoais e técnicos, de maneira a trabalhar os temas centrais (auto-estima, cidadania, etc) em paralelo aos temas profissionais (manipulação de alimentos, saúde, etc). O processo, mais longo (cerca de 2 anos), deveria culminar na formação de uma cooperativa e na multiplicação dos saberes adquiridos junto a outras mulheres em situação semelhante (advindas de comunidades carentes, histórias de violência, falta de perspectiva pessoal e de trabalho).

¹⁶ **Projeto Florescer:** voltado para adolescentes de comunidades carentes, visa promover a inclusão sócio-cultural dos mesmos (res)sensibilizando-os para a elaboração de visões de mundo mais alternativas, críticas e incluídas, marcadas por valores como cooperação, cidadania, ética, justiça, direitos humanos, cultura da paz, criatividade e empreendedorismo.

¹⁷ **Projeto Filhos da Terra:** formado por adolescentes remanescentes do Projeto Florescer, que buscam alternativas de geração de renda conjugando arte-cidadania-cooperação e ecologia. Os jovens confeccionam papel reciclado e produtos ecológicos. O objetivo é estar consolidando uma cooperativa de produção artesanal.

2.5. O Projeto Mulheres & Massas

Buscando selecionar de forma mais sistemática as mulheres para o projeto, foi realizado um primeiro encontro, com todas as mães de adolescentes interessadas e, nele, foram apresentadas as linhas básicas do projeto e a participação esperada.

O perfil que buscávamos, além do fato de advirem de comunidades carentes, serem mães de adolescentes participantes de outros projetos da instituição e estarem em condições de risco socioeconômico, incluía também espírito de equipe, criatividade, iniciativa, determinação, liderança, vontade de aprender (não apenas para si, mas para ser agente multiplicador de saberes). Para tanto, desenvolvemos uma dinâmica de grupo e solicitamos que cada uma escrevesse uma pequena redação, onde fossem colocadas todas as razões que a levaram a querer participar do projeto.

De posse desses dados (participação e resposta ao primeiro encontro, delineamento de perfil e motivação), um considerável grupo de mulheres submeteu-se ainda a uma entrevista inicial, que avaliava as condições de moradia, saúde pessoal, renda familiar, escolaridade e disponibilidade para o projeto. Finalmente, as 15 mulheres selecionadas receberam um convite formal de participação e começaram, então, a desenvolver as atividades do projeto. Optamos por selecionar 15 mulheres já prevendo um abandono natural.

O projeto aconteceu, inicialmente, com a realização de encontros semanais, com duração média de 2 horas no salão de reuniões do CDDH, todas as segundas-feiras, de 18 às 20:30 horas, com as 13 mulheres que “compraram a idéia” do Projeto, e a assistência de uma coordenadora pedagógica, uma psicóloga e uma nutricionista. Progressivamente, estes encontros foram estendidos a dois encontros semanais com duração de 3 horas cada.

As atividades foram divididas em “blocos temáticos”, com duas abordagens simultâneas, buscando assim alcançar tanto o conhecimento técnico quanto o fortalecimento interpessoal das mulheres envolvidas:

BLOCO	Tema	Pessoal	Técnico
1	Saúde Interna	Auto-estima, capacidade de trabalhar em grupo, interesses, vocação	Necessidades básicas, alimentação saudável, grupos de alimentos
2	Saúde Externa	Higiene corporal, exames básicos, planejamento familiar	Manipulação de alimentos, higienização, cuidados
3	Direitos e Deveres	Direitos da mulher, documentação	Fichas técnicas, rotulagem, legislação
4	Coletividade	Empreendimento, cooperativismo	Trabalho em equipe, custos, funções
5	Mão na Massa	Participação, criatividade	Produção de massas

A partir das vivências e das experiências realizadas pela instituição ao longo desses anos, o trabalho com as mulheres foi desenvolvido dentro de uma perspectiva de interação educador-sujeito-objeto do conhecimento. Esta interação esteve presente em todas as atividades propostas num processo contínuo de construção de conhecimento, que buscou gerar autonomia, visão crítica da realidade, responsabilidade e elevação da auto-estima.

Dentro desta perspectiva, a aprendizagem acontece na relação entre as pessoas e tem uma dimensão pessoal e coletiva, devendo ocorrer a partir de uma interação na forma de diálogos, de troca de idéias e na convivência, tendo sempre em vista um eixo condutor entre o sujeito e o conhecimento. Neste sentido, dentro da proposta de trabalho do projeto Mulheres & Massas, todo o processo desenvolvido busca valorizar as potencialidades como forma de desenvolvimento da autonomia, dentro do processo de criação e produção de massas e da sociabilidade entre a coletividade.

Sendo a aprendizagem um processo ativo, contínuo e participativo, o Projeto, em sua metodologia, reconhece que tanto os educadores como os educandos são sujeitos e objetos do ato educativo e dessa forma integram novos conceitos, idéias e vivências às experiências e aos conhecimentos já adquiridos. Com isso as mulheres sentem que há um espaço em que podem expressar suas opiniões e trazer os conhecimentos de sua realidade para que estes sejam relacionados à temática que se está discutindo.

Toda a mudança que se espera é construída com base nas relações, elevando a auto-estima das mulheres, com formação e informação através de uma construção coletiva. O crescimento pessoal e grupal inclui um novo modo de lidar com os conflitos, que surgem naturalmente pela diversidade do ser humano, visto como interligado com tudo que existe no planeta e no universo. Para isso, reflexões, histórias de vida, exemplos, são propostos ao

grupo, para que possam, a seguir, compreender a saída que representa a socioeconomia solidária, que inclui as cooperativas auto-gestionárias.

Assim, o grupo também teve encontros especiais, onde a tônica foi o entrosamento e a reflexão. Em três desses encontros assistimos a **filmes**: “*Mão na Massa*” (produzido pela Rede de Desenvolvimento Humano – REDEH, que trata de várias cooperativas de mulheres em todo o Brasil), “*Doas Vidas*” (EUA, 2000. Direção: Jon Turteltaub) e “*Como Água para Chocolate*” (MEX, 1992. Direção: Alfonso Arau), filmes comerciais.

A interação das mulheres com a narrativa destes filmes suscitou reflexões e comentários do tipo “*Não podemos desistir de nossos sonhos*” e “*sempre é tempo de mudar*”, até “*precisamos cuidar dos sentimentos*” e “*temos responsabilidades quando cozinhamos*”.

Também realizamos um **brechó**, quando todas trouxeram roupas para serem trocadas entre elas, de forma espontânea e informal. Este momento foi muito intenso e positivo, e deveria, segundo uma delas, “acontecer mais vezes”.

Observou-se, com o decorrer dos encontros, uma crescente integração e interesse das mulheres, sobretudo uma postura diferente, um brilho no olhar que não se notava antes.

Aos poucos, elas foram se colocando mais, partilhando de forma mais transparente suas angústias, tornando-se companheiras. Somado a isso, a aquisição do conhecimento técnico (às vezes de forma sofrida, lenta, desanimadora), tornou-as mais fortes, confiantes em sua capacidade, “iguais”.

Foram realizados, ainda, dois momentos de “lazer”: a ida a um rodízio de pizzas na Churrascaria Galope, onde as mulheres foram apresentadas ao mundo das massas e dos futuros clientes de sua cooperativa. Várias reflexões foram feitas a partir desta experiência, evidenciando a pouca (senão nenhuma) oportunidade de lazer dessas mulheres, seu deslumbramento em “ser servido” ao invés de servir, a curiosidade diante de tantos alimentos diferentes, sabores novos, combinações. Sobretudo, o orgulho em ter sido alvo de um gesto de atenção e cuidado por parte de alguém, que despertou nelas um sentimento de mais-valia, de dignidade.

Outro momento foi a ida ao Rio de Janeiro visitar a Quinta da Boa Vista, o Jardim Zoológico, o Cristo Redentor-Corcovado e a praia do Leblon. Muitas jamais haviam saído de Petrópolis, outras não conheciam os locais visitados, mas para todas valeu o momento de

integração, de intimidade, as trocas e brincadeiras. Fizemos um piquenique, onde cada uma trouxe algo a ser partilhado, e o esmero de todas em, na simplicidade, preparar para o grupo, era marcante.

O entrosamento inicial é sempre um momento delicado, mas bem superado. Com o tempo, as afinidades falaram mais alto e o grupo foi se subdividindo em grupinhos, isso se evidenciou principalmente quando as atividades práticas foram iniciadas. Enfrentamos espíritos competitivos, o que não condiz com a proposta de cooperativa. Algumas lideranças se evidenciaram, criando algum desconforto no grupo.



Foto 1: As mulheres do Projeto Mulheres & Massas.

Além disso, o conteúdo técnico, por mais acessível que procure estar, sempre é uma realidade nova e desafiadora, exigindo das mulheres empenho e algum nível de compreensão. Isso gerou tensões, principalmente naquelas cujas dificuldades eram

suficientemente grandes para fazê-las desanimar. Nesses momentos, o grupo tornava-se unido novamente, procurando dar apoio e incentivo, auxiliando a colega.

Vários momentos pessoais difíceis também surgiram pelo caminho. O grupo buscava ouvir a colega, dando-lhe espaço para o desabafo e sugerindo alternativas de solução, senão dando-lhe apoio e consolo. Com certeza foram momentos fortes, quando as mulheres sentiram-se parte de um grupo de amigos, mais que de colegas. Algumas chegaram a dizer que o grupo era uma “extensão da família”.

No entanto, na passagem de 2003 a 2004, duas integrantes desligaram-se do grupo. O motivo do desligamento, para ambas, foi um sentimento de “impaciência”: uma delas destacava-se pelo grau de escolaridade bastante superior em relação às outras; a outra tinha urgência em buscar soluções de empregabilidade. O processo de desligamento dessas duas mulheres foi penoso e motivo para reflexão das demais quanto aos objetivos do Projeto, assim como às perspectivas da futura cooperativa. Como lidar com a exclusão? Como “incluir”, respeitando tanto as individualidades de cada uma quanto a proposta inicial? Foram questões longamente discutidas.

Assim, o grupo reduziu-se a 11 mulheres. Ao final do primeiro ano de trabalho, o grupo realizou um “ensaio de produção” de massas, incluindo aí a conquista do mercado e a divulgação, além da formação de estoque do produto.

Durante o ano de 2004, os encontros foram muito mais numerosos do que no ano anterior. Inicialmente, mantinha-se um encontro semanal, quando foram aperfeiçoadas as técnicas de produção de massas. Com o tempo, observou-se que era necessário aumentar em um dia os encontros, a fim de possibilitar as dinâmicas pessoais e a aplicação da metodologia CEFE (cujo objetivo é motivar para o empreendedorismo). Posteriormente, esses dois dias de encontros foram utilizados para o Curso de Cooperativismo junto com os adolescentes de outro projeto da entidade, o Filhos da Terra.

Um dos encontros foi o *Jantar de Negócios*, onde as mulheres puderam saborear as próprias massas e discutir os rumos da futura cooperativa. Como atividade de reflexão, apenas tivemos a exibição do curta-metragem “*Consumo: A Grande Loucura*” (Instituto Políticas Alternativas para o Cone Sul – PACS, 2002, 15 minutos), que pretende provocar algumas reflexões sobre atos e critérios de consumo consciente.

A partir do mês de agosto, com a produção das massas em franca expansão e a cooperativa em processo de legalização, os encontros passaram a ser quinzenais e objetivavam avaliação, controle e planejamento de atividades, assim como o ajuste de detalhes legais para a formalização da cooperativa.

Até o início do mês de maio de 2004, quando ainda estavam em treinamento, as mulheres ocuparam o espaço físico de outro projeto - Pão&Beleza -, constituído de uma cozinha industrial que, naquele momento, estava ocioso. Uma vez que o referido projeto iniciou suas atividades em 3 de maio de 2004, a equipe do CDDH buscou soluções para a etapa de produção das mulheres.

Encontrar um local próximo, adequado e vinculado ao CDDH não foi tarefa fácil. A solução encontrada, provisória, foi adaptar um espaço ocioso na sede mesmo da instituição e, para isso, não se mediram esforços. Todos os detalhes quanto à estrutura foram estudados de forma a atender às exigências sanitárias e ambientais, assim como oferecer um espaço de trabalho confortável às mulheres.

Assim, em 1º de Junho de 2004, as mulheres puderam iniciar suas atividades de produção num espaço que, embora pequeno, atendia a todas as suas necessidades e oferecia a elas a oportunidade de conviverem juntas e trabalharem. Os motivos que levaram o CDDH a investir num espaço reduzido são claros: por um lado, era necessário que as mulheres estivessem próximas à instituição neste primeiro momento, ainda ligadas “umbilicalmente” à estrutura que proporcionava essa oportunidade de resgate e cidadania, e que não possuía, fisicamente falando, um local maior e melhor que pudesse ser adaptado às necessidades deste que era um projeto-piloto e, portanto, ainda uma experiência.

Por outro lado, um espaço reduzido levaria a uma aproximação entre as mulheres e despertaria nelas, aos poucos, a insatisfação e o discernimento quanto à busca de um local maior e melhor; objetivava-se um despertar nas mulheres quanto a suas necessidades de trabalho, assim como de sua capacidade na resolução de problemas e obstáculos – era um elemento de instigação, de provocação.



Foto 2: O espaço de trabalho para a produção das massas pelas mulheres do Projeto.



Foto 3: A produção das massas no espaço cedido pelo CDDH, com maquinário artesanal.

As maiores dificuldades se revelaram nas relações pessoais. Uma vez que a auto-estima havia sido resgatada e as vocações se revelavam no trabalho, as mulheres colocavam-se de forma mais positiva e provocativa, acirrando algumas tensões internas.

Diversas dinâmicas de integração foram utilizadas, assim como reuniões e discussões que tinham, como objetivo, posicionar cada uma das mulheres em torno do fim comum que era a concretização da cooperativa. Buscamos apoiar as lideranças saudáveis e motivar cada talento revelado, assim como despertar em todas o espírito de equipe.

Não foi fácil. Neste momento, mais duas mulheres desistiram do Projeto por conflitos relacionais. As lideranças não souberam se equilibrar, apesar de estarem distribuídas em duas equipes. Surgiram situações extremadas, onde cada equipe “competia” com a outra, no lugar de somarem forças para a consolidação da cooperativa. Foi mais um momento de dor pelo desligamento das colegas, mas o movimento foi benéfico no sentido de clarear objetivos comuns. O grupo reduziu-se a 9 mulheres, então.

Com um número menor, a organização do trabalho modificou-se. Todas trabalhavam no mesmo “turno”, desempenhando atividades diversas: produção da massa, compra de insumos, registro e controle de caixa, divulgação e venda. Foi um movimento interessante, onde cada uma teve possibilidade de experimentar seus talentos e o grupo fortaleceu-se na amizade e integração.

As mulheres ficavam boa parte do dia envolvidas no processo de produção e, à noite, ao menos duas vezes por semana realização reuniões de avaliação e reflexão. No entanto, a produção e a venda dos produtos ainda era tímida, não lhes garantindo a sustentabilidade econômica, apenas apresentando um fluxo de caixa regular. Por conta disso, mais uma das mulheres optou, pesarosa, por aceitar uma proposta de emprego onde receberia um salário que atendesse às suas necessidades. Outra, no mesmo momento, também teve que se desligar do projeto por problemas de saúde na família. O grupo ressentiu-se ainda mais com a perda dessas colegas, e viu-se com 7 mulheres apenas.

Nesse período, todo o processo de produção e comercialização mostrou ao grupo a viabilidade do projeto e as possibilidades futuras, gerando expectativas positivas de melhoria na qualidade de vida de cada uma delas. Em termos pessoais, é notável a mudança de postura, de linguagem e de auto-estima demonstrada pelas mulheres. Elas hoje se sentem

capazes de sustentar o lar com seu próprio trabalho, e valorizam seu conhecimento e experiência.

Em termos sociais, a busca pelos seus direitos se fez sentir em algumas delas, que procuraram a resolução de problemas legais e de cidadania através de outros projetos desenvolvidos pelo CDDH, como Projeto Moradia¹⁸, Assessoria Jurídica¹⁹ e mesmo Pão & Beleza²⁰.

Em termos técnicos, a qualidade da produção encanta a todos os clientes e parceiros, assim como a criatividade das mulheres na criação de novas receitas – o projeto ofereceu 4 receitas básicas (natural ou *bianco*, tomate ou *rosso*, manjericão ou *primavera*, pimenta-do-reino ou *nigro*) e elas já desenvolvem 13 outras²¹, a partir de experimentação do grupo e avaliação técnica do Projeto.

¹⁸ **Projeto de Moradia:** um dos projetos mais antigos, tem como objetivo acompanhar comunidades carentes, através de suas organizações, assessorando-as para que busquem soluções coletivas em relação à problemática da moradia. Atua também na organização de cooperativas, buscando recursos financeiros e assistência técnica para a construção de casas, além de propor políticas públicas de habitação.

¹⁹ **Assessoria Jurídica:** objetiva a promoção integral dos direitos humanos através de assistência jurídica a comunidades de baixa renda, entidades sem fins lucrativos e orientação jurídica a pessoas carentes. Denuncia e acompanha casos de violação dos direitos humanos e atua na proposição de políticas públicas.

²⁰ **Projeto Pão & Beleza:** espaço-cidadão voltado prioritariamente à população que vive nas ruas, onde é oferecida uma refeição, acesso a banho e ao corte de cabelo, associados a uma rede de serviços, atendimento jurídico e social, alfabetização e curso profissionalizante, atividades culturais e artísticas, visando a inclusão cidadã e sócio-econômica.

²¹ Atualmente os sabores das massas são: bianco, rosso, primavera, Nigro, cebola, alho, cenoura, espinafre, ervas-finas, calabresa, orégano, tomate-seco, alho-poró, integral, pimentão-vermelho. Além disso, elas produzem massa de lasanha e pastel. Também comercializam as massas secas e/ou cozidas, na forma de “quentinhas”.



Foto 4: Alguns dos sabores de massas produzidos pelas mulheres, em divulgação.

Também em relação à comercialização do produto, o ganho é visível: as mulheres divulgam as massas em eventos e em estabelecimentos comerciais de pequeno porte, discorrendo sobre o CDDH e o projeto, e assim vão ganhando confiança em si mesmas e no que produzem, fortalecendo-se como indivíduos e como grupo social.

2.5. Mulheres e Massas em Petrópolis

Petrópolis é uma das poucas cidades do país a ser planejada e projetada. Nascida de uma necessidade geográfica para escoamento de produtos minerais vindos do interior do país, o desbravamento da região revelou-se agradável e de clima ameno, o que atraiu a atenção dos nobres estrangeiros que sofriam com as altas temperaturas do Rio de Janeiro.

A partir da aquisição da Fazenda do Córrego Seco pelo imperador D. Pedro I, surgiu a possibilidade de se construir um palácio mais condigno com sua condição. Para isso, seria necessária uma infra-estrutura mínima que pudesse suprir as necessidades da família real e sua corte, quando de sua estadia.

Assim, planejou-se a cidade e sua ocupação, realizada através da captação de colonos estrangeiros, principalmente daqueles que buscavam novas oportunidades de vida e trabalho fora dos campos de guerra e da fome que assolava a Europa. Os primeiros a chegar são alemães, trazendo com eles o desenvolvimento agrícola. Seguem-se os portugueses, que colaboram na construção da estrada de ferro, assim como nas construções em geral, olaria, carpintaria, ferraria e comércio. Os franceses se somaram aos portugueses na tarefa de construir a cidade, principalmente nos serviços de serralheria. Representantes de outros países também participaram, em menor escala, da construção física e social da cidade: ingleses, suíços, belgas, cubanos, libaneses, israelitas e japoneses estão nos registros do Município.

Quando os italianos chegaram, dedicaram-se à exploração de carvão e à tecelagem, mas foram os que mais contribuíram para o desenvolvimento artesanal, industrial e cultural de Petrópolis com suas atividades diversas, que incluíam confeitaria, restaurantes e hotéis. O processo industrial deu-se inicialmente com atividades caseiras alimentares, desenvolvendo-se, por exemplo, a indústria de conservas e a produção de manteiga e queijo, que foram exportadas para a província do Rio de Janeiro.

A escolha da produção de Massas para o Projeto, e não qualquer outro produto manufaturado como artesanato ou costura, deu-se por vários motivos. Na primeira tentativa de se consolidar um projeto com Mulheres, o CDDH recebeu a proposta de uma empresária local, produtora de massas alimentícias e proprietária de um famoso restaurante italiano da

cidade. Esta voluntária dispôs-se a treinar algumas mulheres no fabrico das massas, e antevia a possibilidade de empregar algumas delas em seu restaurante.

No entanto, com o passar do tempo percebeu-se um desvinculamento desta voluntária ao Projeto, principalmente quanto ao resgate de auto-estima das mulheres. Seu objetivo final, pareceu-nos, era formar mão-de-obra para sua própria empresa, sem nenhum vislumbre de autonomia e sustentabilidade para os sujeitos do Projeto.

Como esta primeira tentativa não vingou, o Projeto foi reavaliado. Insistir na produção das massas foi, então, uma forma de valorizar o trabalho feminino, inserido no espaço doméstico, tradicional e familiar. O resgate da auto-estima, ao nosso ver, passava também pelo resgate e valorização do ambiente da família, da cultura local, da história de vida de cada uma daquelas mulheres. Elas *sabiam cozinhar, gostavam* disso e tinham, como toda mulher, enraizada, em sua cultura e história, a *preocupação em alimentar o outro*.

Este seria um valioso instrumento de trabalho, no sentido em que estávamos entrando num universo particular e peculiar às mulheres, próprio delas e de mais ninguém. Penetrar neste universo, conhecê-lo, valorizá-lo e demonstrar sua força seria o caminho mais eficaz para o resgate de melhores condições de vida. Porque, a partir de seu próprio mundo, elas construiriam um outro mundo e lutariam por ele – porque *acreditariam* nele.

As massas – e não qualquer outro tipo de alimento - vieram um pouco na carona da primeira tentativa do Projeto. Mas esta escolha também foi reforçada quando percebemos o impacto comercial deste produto no consumo do município. Com tantos descendentes italianos, Petrópolis cultivava ainda o gosto pelas massas e tornou-se referência gastronômica na região.

Para as mulheres, trabalhar com as massas foi uma revelação, uma prazerosa e instigante revelação. Durante o processo pedagógico, elas conheceram a história gastronômica de Petrópolis e o papel da colonização na cultura alimentar local. Também descobriram os valores nutricionais desse tipo de alimento. Isso deu a elas, além de conhecimento, material para a divulgação de seus produtos junto aos consumidores.

Sobretudo, deu-lhes a certeza e a alegria de estarem aliando a tarefa, que consideram sua, de alimentar outros de forma adequada, ao prazer do retorno financeiro e emocional que esta produção lhes traz, além do resgate e valorização da história do município. A receita básica com que elas começaram a produção foi trazida de registros

históricos das colônias, quando as famílias italianas produziam massas com poucos recursos, sem o que hoje encontramos comumente nos produtos industrializados: aditivos químicos, corantes, conservantes, etc. Isso caracteriza o produto como inteiramente artesanal. Além disso, as máquinas utilizadas são todas de porte doméstico.

Esta alegria, esta certeza, esta esperança, é traduzida pela fala das próprias mulheres:

“É, eu vivia mais dentro de casa, parada... Até ao ponto de ter praticamente uma depressão, porque onde eu moro a comunidade está com epidemia, né... Depressão, né. As mulheres ficam todas paradas, não procuram nada para fazer... Quer dizer, a gente de repente acaba tendo, né... não tendo proveito, fica dentro de casa, fica, né... O projeto mudou.” (Gisele)

No próximo capítulo apresentaremos o processo de realização do trabalho, que buscou captar das mulheres esta *mudança* de que fala Gisele, conferindo ao Projeto Mulheres & Massas a dimensão de um *laboratório para alternativa* em educação popular.

CAPÍTULO III – Metodologia da Pesquisa

“A experiência é o que me passa, e o que, ao passar-me, me forma ou me transforma, me constitui, me faz como sou, marca minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade. Por isso o sujeito da educação não é o sujeito do ensino e da aprendizagem, mas o sujeito da experiência - é a experiência a que forma, a que nos faz como somos e nos converte em outra coisa” (Larossa, 2004:7).

Este capítulo descreve o caminho percorrido na elaboração deste trabalho, procurando dar uma visão das decisões adotadas no processo de compreensão do objeto. Apresenta também as características gerais do grupo estudado, ou seja, as mulheres integrantes do Projeto Mulheres&Massas, desenvolvido pelo Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Petrópolis – RJ, assim como os aspectos que nortearam a escolha do tema objeto do estudo.

Também serão descritos os instrumentos de coleta e análise dos dados, suas implicações, interações e alterações, sempre guiados pelo diálogo com a literatura.

3.1. Desenvolvimento da Pesquisa

Os procedimentos metodológicos adotados neste estudo se basearam nos princípios da abordagem qualitativa de pesquisa, utilizando-se inicialmente dois instrumentos complementares de coleta de dados: entrevista exploratória e entrevista semi-estruturada, voltadas para o universo das mulheres envolvidas no Projeto e sua percepção de impacto a partir dele.

André (1995) lembra que a pesquisa qualitativa não valoriza tanto os aspectos mensuráveis, mas aqueles que possam ser interpretados, descobertos, relacionando fatos e valores e, portanto, não excluindo o papel intermediador do pesquisador. Bogdan & Bicklen (1991) corroboram esta afirmação, e complementam valorizando a influência do contexto no comportamento humano.

Iniciamos a pesquisa com o grupo composto por nove mulheres, saídas de comunidades carentes, cujos filhos procuraram o CDDH a fim de participarem de outro

projeto (Florescer). Durante o processo, duas delas acabaram afastando-se do Projeto por motivos pessoais. Nas sete restantes, podemos observar um padrão social bastante homogêneo quanto à baixa escolaridade, idade, padrão familiar numeroso e patriarcal, renda familiar baixa, perspectivas de trabalho no serviço doméstico e expectativas futuras. Suas realidades são de pobreza – mas não miséria –, sujeição, submissão, por vezes violência doméstica. A análise desses dados será explorada no próximo capítulo.

3.2. Entrevista Exploratória

Num primeiro momento, portanto, reunimos as 9 mulheres do Projeto e realizamos uma entrevista exploratória, em grupo, informal, “relâmpago”, para levantar, junto com elas, os principais pontos que norteariam o trabalho de pesquisa. A pergunta inicial era bem ampla: o que havia mudado em suas vidas a partir do Projeto. O objetivo foi, como lembram Selltiz, Wrightsman & Cook (1987), levantar aspectos afetivos e valorativos das mulheres, além de determinar o significado pessoal de suas atitudes.

As respostas surpreenderam. Cabe ressaltar que a pergunta foi feita “de chofre”, sem aviso prévio, e as respostas tiveram de sair assim, sem muita reflexão. Mas este era o objetivo – colher o que de mais “impensado” estivesse marcado em suas realidades, mesmo que inconsciente. Então surgiram conceitos como “auto-estima”, “liberdade”, “conhecimento”, “convivência”. O que isso representa para elas? Com certeza coisas outras que para nós.

A entrevista exploratória revela aspectos do objeto de estudo aos quais o pesquisador não teria pensado espontaneamente, levantando pistas de reflexão e economizando tempo e energia na construção de hipóteses e na observação (Quivy e Campenhoudt, 1992).

3.3. Entrevistas

A partir dos conceitos levantados na entrevista exploratória, as entrevistas individuais seguiram uma seqüência de questões determinada, abrangendo os seguintes aspectos: identificação (idade, escolaridade, padrão familiar, cidade de origem, endereço

atual, condições de moradia, trabalho, renda familiar, religião, filiação), alimentação, percepção de si e percepção do impacto gerado pelo Projeto.

As questões não foram formuladas da mesma forma, nem na mesma ordem para todas as entrevistadas. Respeitamos, neste momento, as individualidades de cada uma, seu entendimento e a condução natural da entrevista. Algumas estavam mais inibidas e exigiam perguntas mais detalhadas para a obtenção mínima de respostas. Outras eram mais expansivas e respondiam, de uma só vez, a várias questões pré-determinadas.

As entrevistas foram realizadas na sede da Instituição. As mulheres foram avisadas da entrevista na véspera, e algumas se esmeraram na apresentação pessoal. Por timidez, uma delas simplesmente não apareceu nem no dia da entrevista nem nos dias subsequentes, e com ela não foi realizada a atividade proposta. Uma vez que, entre a entrevista exploratória e as entrevistas individuais, duas delas se desligaram do Projeto conforme já descrito no capítulo anterior, totalizamos seis entrevistas registradas.

Bogdan e Biklen (1994) usam a investigação qualitativa constituindo a estratégia dominante para a recolha de dados, que pode ser utilizada em conjunto com outras técnicas. Em todas essas situações, a entrevista é apropriada para obter informações apresentadas na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver uma idéia sobre a maneira como as pessoas interpretam aspectos do mundo. Acrescentam os autores que o investigador geralmente já conhece os investigados, de modo que a entrevista se assemelha muitas vezes a uma conversa entre amigos.

Durante as entrevistas realizadas neste estudo (anexo 1), a conduta utilizada foi esta, procurando deixá-las o mais à vontade possível, como se elas estivessem realmente numa conversa informal, entre amigas. Isto foi possível devido ao envolvimento da pesquisadora com o grupo, em função do período em que acompanhou o processo educativo, durante os anos de 2003/2004, quando foram realizados encontros semanais, com duração de 2:30 horas cada.

Esse processo educativo se desenvolveu a partir de encontros que, inicialmente, eram compostos de dois momentos: **pessoal**, objetivando resgate de auto-estima e cidadania, lideranças, trabalho em equipe, vocações; e **técnico**, objetivando capacitar as mulheres como manipuladoras de alimentos e na confecção de massas. Posteriormente,

esses encontros visavam o treinamento e a produção das massas propriamente ditas, assim como a formação para a cooperativa.

Alves-Mazzotti e Gewandsnajder (1999) descrevem a interação entrevistador/entrevistado, mostrando de que modo fatores intrínsecos a um e outro interferem e condicionam a adequação da resposta e os erros de condução da entrevista. No entanto, Bogdan & Biklen (1991) assinalam que esta interação e semelhança à conversa é a única forma de captar aquilo que de fato é importante a partir do ponto de vista do objeto de estudo.

Outros pesquisadores, como Ludke & André (1986) apontam que os efeitos da interação entre os dois personagens presentes no processo da entrevista – entrevistador e entrevistado - não se limitam ao conteúdo explícito da fala, sendo incorporados também os elementos não verbais do comportamento: silêncio, hesitações, expressões faciais, entre outros. Durante as entrevistas, foram observados também esses aspectos não verbais, considerados relevantes tanto quanto a fala das entrevistadas, e seus peculiares aspectos sociais.

Os dois momentos de maior ênfase nas respostas foram a percepção do Projeto e de si mesmas a partir dele, assim como a valorização da educação formal, mesmo tardia. Todas as mulheres foram bastante efusivas quando perguntadas sobre o quê mudou em suas vidas a partir do Projeto: sentimentos, expectativas, avaliações subjetivas, mudanças no padrão familiar – vários elementos diferentes e, ao mesmo tempo, comuns, perpassaram as respostas.

Da mesma forma, e mais surpreendentemente, diante da simples questão quanto à escolaridade formal, muitas delas discorriam sobre os motivos pelos quais haviam interrompido sua vida escolar, questionando motivações e justificativas. Também colocavam da importância, percebida nesse momento de suas vidas, de retomar os estudos.

Todos esses aspectos e temas serão aprofundados e analisados no próximo capítulo.

3.4. Breve Perfil das Entrevistadas

Ao realizar as entrevistas semi-estruturadas, como dito anteriormente, todas as mulheres aceitaram ter seus nomes preservados. Mais do que um registro, isso representa para elas uma conquista a mais, um reconhecimento merecido e valioso.

A seguir, faremos uma breve apresentação das mulheres:

- **Gisele** tem 38 anos, é viúva há seis anos e tem três filhos adolescentes. Nasceu em Paty do Alferes, cidade do interior do Estado do Rio de Janeiro, e veio para Petrópolis com a mãe quando esta também ficou viúva e já tinha um dos filhos mais velhos morando aqui. Estudou até a 3ª série e voltou à escola recentemente. Mora “de favor” na casa de um parente e é a única pessoa a trabalhar. Os pais eram analfabetos e trabalhavam na lavoura. Gisele é tímida, quieta, tranqüila.
- **Maria da Conceição** também é viúva, mas tem um companheiro há 21 anos, pai do mais novo de seus três filhos. Tem 43 anos, é natural de Raul Soares, cidade do interior do Estado de Minas Gerais, de onde veio quando ficou viúva. Mora em casa própria, conquistada com muito suor e trabalho. O atual companheiro está desempregado, após um acidente. Faz biscates. Estudou até a 8ª série, e parou para se casar, aos 16 anos. Maria é a mais animada do grupo, está sempre querendo crescer e inovar, embora tenha um temperamento um pouco autoritário.
- **Nilva** tem 57 anos, está casada há 20 anos e tem um filho de 18. Estudou até a 4ª série e tentou voltar, mais tarde, mas não conseguiu concluir o primeiro grau. É natural de Juiz de Fora, MG, e veio para Petrópolis com os pais em busca de melhores condições de vida. O pai sabia ler e escrever, mas a mãe era analfabeta. Do grupo, é a “mãezona”, aconselhando e animando as demais.
- **Líbia** tem 47 anos, está com o companheiro há 21 anos e tem três filhos. Morava em um distrito do município de Petrópolis, predominantemente rural, e veio para o centro em busca de trabalho. Hoje, trabalha como caseira de uma propriedade, cujos

donos fornecem moradia. Como sofreu um sério acidente aos 7 anos, só começou a frequentar a escola 3 anos depois, tendo concluído a 3ª série. Parou por dificuldades familiares e porque precisava trabalhar. Sente falta, hoje, do estudo, e quer muito voltar para a escola, mas nasceu-lhe uma neta recentemente, que necessita de seus cuidados, e o sonho foi protelado mais uma vez. Sua auto-estima é baixa por conta da cicatriz que lhe deixou o acidente e também pela pouca instrução.

- **Irenice** tem 41 anos, está casada há 25 anos e tem 7 filhos. Estudou até a 4ª série por influência dos patrões para quem trabalhava como babá. É natural de Piau, interior de Minas Gerais, e veio para Petrópolis junto com o marido, em busca de trabalho. Os pais eram colonos, trabalhavam na lavoura. A mãe era analfabeta e o pai “talvez” tenha estudado, porque sabia ler e escrever. Hoje, Irenice encontrou-se nos trabalhos que desenvolve na igreja que frequenta: participa do coral e do grupo de teatro, e sente-se realizada. Procura colocar-se como uma pessoa centrada, buscando sempre o consenso do grupo.
- **Rita** também tem 41 anos, está casada há 20 e tem três filhos adolescentes. É a mais crítica de todas. Estudou até a 8ª série e parou para se casar. Possui uma casa “inacabada” por conta da inação do marido. Seu sonho de criança era ser professora, mas o pai considerava qualquer profissão fora do lar inadequada para uma mulher, o que a levou a trabalhar a vida toda como doméstica.

3.5. Análise dos dados

A partir da coleta dos dados, passamos à análise das informações obtidas por meio dos instrumentos mencionados no item acima, sob a luz da bibliografia selecionada.

Os temas extraídos nas entrevistas foram as seguintes: educação, trabalho, família, convivência em grupo, aspectos afetivo-emocionais e espaço feminino. Estes temas, na verdade, estão intrinsecamente relacionados, o que Quivy & Campenhoudt (1992) já assinalavam como natural na pesquisa qualitativa, uma vez que corroboram os conceitos implicados na questão inicial do estudo.

As entrevistas foram transcritas pela própria entrevistadora, ao que foram acrescentadas as observações das situações não-verbais, o que facilitou a contextualização das respostas. Também foram elencadas as dimensões presentes em cada entrevista, as quais foram posteriormente agrupadas a partir de suas correlações.

A transcrição das entrevistas ocorreu após sucessivas escutas das mesmas, visando um entendimento claro e preciso. Em seguida, as respostas foram categorizadas e seqüenciadas, de forma a padronizar as entrevistas e facilitar sua leitura. A partir das categorizações iniciais, portanto, as entrevistas foram recortadas e agrupadas, o que facilitou a definição dos grupos de dimensões a serem analisadas.

As mulheres consentiram em ser identificadas nas entrevistas. Para elas, participar de uma pesquisa acadêmica tornou-se motivo de orgulho – mais um aos muitos que vêm listando nos últimos meses, após seu ingresso no Projeto.

Para efeito de análise, construímos duas dimensões, quais sejam: 1ª) sócio-cultural – em que refletiremos sobre família, educação e grupos de convivência; e 2ª) política-econômica – onde as questões de trabalho, economia e cidadania serão abordadas.

Perpassando essas dimensões, a realidade do mundo feminino na alimentação e, mais especificamente do espaço social da cozinha, espaço este construído culturalmente e que, no presente estudo, torna-se cenário e co-autor de uma proposta de crescimento e conquista.

CAPÍTULO IV – REFLEXÕES SOBRE O IMPACTO DO PROJETO MULHERES & MASSAS

“A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 92:25)

Neste capítulo, apresentaremos a análise da pesquisa de campo realizada junto a essas mulheres, procurando demonstrar, após 3 anos de trabalho, o impacto deste projeto em seus cenários social, familiar, econômico e pessoal, além de buscar a sua própria percepção diante dessas mudanças.

Nóvoa já dizia, em entrevista concedida em 2001, que

“a experiência, por si só, não é formadora. (...) Experiência, por si só, pode ser uma mera repetição, uma mera rotina, não é ela que é formadora. Formadora é a reflexão sobre essa experiência, ou a pesquisa sobre essa experiência”.

Na entrevista exploratória, essas mulheres, objeto do estudo, falam de uma experiência vivida “*com outras iguais a elas*”²², o que nos faz pensar numa situação anterior de isolamento na dor, na desesperança. Falam dessa experiência do “*trabalhar junto*”, do reconhecimento de suas potencialidades como mulher no enfrentamento com outras mulheres, com conhecimento igual ou diferente, mas próximo, “*semelhante*”.

Falam ainda do quanto isso lhes trouxe “*segurança*”, “*confiança em si mesmas*”, “*espaço para se expressar*”, e isso nos remete novamente a um isolamento e a um menosprezo de sua condição feminina, advinda, segundo tantos autores que estudaram a questão do gênero, de uma realidade econômica e social que preza a produção, o trabalho que gera lucro “visível”, a “força bruta”.

Elas então falam de “*trabalhar com a cabeça*”, de “*expectativas de melhoria*”, como se antes não fossem capazes de pensar, de refletir, de desenvolver um raciocínio lógico

²² Neste momento, as mulheres não foram identificadas em suas falas, uma vez que a entrevista exploratória foi realizada em grupo, como uma “chuva de idéias” (*brain storm*).

capaz de resolver desafios e dilemas, como se antes não fossem criativas nem pudessem alimentar a esperança.

E isso tudo se reflete em sua vida social e familiar, as relações mudam, os referenciais mudam, porque elas agora têm a palavra, têm a reflexão, sabem que não basta ter a força física, sabem que são capazes de um enfrentamento, lutam “*de igual para igual*”. Podem argumentar com o parceiro – antes não podiam? Ou não se reconheciam possíveis de argumentar?... Podem orientar os filhos, podem “*ensinar*” algo “*importante*”. Sentem-se “*seguras*” em suas convicções, “*confiantes*” em seu discurso. Sabem que “*não estão mais sozinhas*”...

Será isto a conquista de uma cidadania? O saber-se parte integrante de uma estrutura que precisa e espera a contribuição de cada um? Uma cidadania que ainda não atinge patamares sociais e políticos, mas se reflete nesse espaço social e político gerador que é a família? Que fomenta o respeito, a dignidade de cada um, a possibilidade de aceitação das diferenças, das limitações, que traz em si uma semente de construção da paz?

A começar pelo movimento interno nas próprias mulheres. Quando elas falam de um “*conhecimento apreendido nas atividades de cozinha*”, principalmente, parece-nos que a importância de seu trabalho nesse espaço também ganha novo valor, novo brilho. Antes uma tarefa corriqueira, “obrigatória”, mecânica quase, que trazia um certo prazer mas muito mais a confirmação de um estado socialmente inferior, de impossibilidades, torna-se agora algo que é reconhecido, compartilhado, valorizado, produtivo.

Há espaço para a reprodução de gestos, sim, mas também há espaço para a troca de informações entre as colegas, há espaço para a criatividade e para uma aprendizagem contínua. “*Aprendi a ler receitas*”, “*aprendi a ter mais cuidado nas preparações*”, “*aprendi a calcular as quantidades*”, “*hoje sei quanto custa um prato*”, “*estou mais esperta quanto às promoções do mercado*” - nos falamos de um aprendizado que, de fato, é apenas uma confirmação, uma certificação daquilo que já se sabia, mas “*ninguém tinha dito que era assim*”...

Freire (1988) descreveu muito bem este processo em que a experiência de vida, carregada muitas vezes de forma inconsciente e sem valor, ganha significado quando objeto de reflexão e instrumento de “leitura da palavra”:

“a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura deste não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (p.42).

A confirmação do que é de fato importante, e de que sua presença, seu desempenho nessa tarefa antes tão “simplória”, torna-se fundamental para o bom andamento do processo, seja ele social na família ou no trabalho, seja ele econômico na produção das massas.

E, novamente, esse movimento as estimula a avançar, a reconhecer suas ainda poucas condições de escrita e leitura e buscar caminhos outros no enfrentamento dessas dificuldades. *“Não sabia fazer cálculos, hoje sei quanto vou cobrar de um comprador”, “livro-caixa? que confusão! mas vou aprender?”, “minha letra não é boa, mas minhas colegas conseguem me entender”.*

Através da reflexão sobre a experiência do trabalhar em grupo, do trabalhar uma profissionalização daquele que já era um saber implícito e, muitas vezes, desvalorizado; através da reflexão sobre as mudanças, sutis ou evidentes, operadas ao longo do tempo e dos conflitos – apenas esta reflexão, realizada pela pesquisa juntamente com as mulheres, será capaz de promover o processo de formação como seres humanos autônomos e empreendedores.

“No fundo, o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo, é expressão da forma de estar sendo dos seres humanos como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem, mas sabem que sabem” (Freire, 1988:32).

A percepção do impacto do projeto na vida dessas mulheres trouxe-nos múltiplos significados e valores. Sobretudo quanto à re-significação - lenta, gradativa, muitas vezes penosa, sempre gratificante – da identidade individual a partir de e visando uma coletividade, que se traduz tanto em suas próprias famílias e comunidades quanto na futura cooperativa de trabalho que sonham em realizar.

“A busca da identidade não é um comportamento reflexivo, nem a descoberta das coordenadas sociais, do status e dos papéis assumidos; ela é o nascimento de

um movimento social, ela é o nascimento do movimento do sujeito” (Shaller, 2002:156).

4.1. Dimensão sócio-cultural: família, educação e grupos de convivência

A primeira instância comunitária de construção de uma identidade é a família. Bourdieu (1996:127) afirma que “a família é um princípio de construção da realidade social”, socialmente construído e comum aos seus agentes socializados, através do qual estruturamos nossos *habitus* e nossas representações sociais.

A fala de uma das mulheres exemplifica bem esta realidade:

“E a minha mãe nunca foi na escola, nem meu pai, então eles... não sabiam o valor, né, a importância. E, se a gente fosse, tudo bem; se não fosse...” (Gisele)

No grupo estudado, foi uma constante a insuficiente escolaridade dos pais, mesmo entre aqueles que, de alguma forma, sabiam ler e escrever. A grande maioria trabalhava em propriedades rurais, no interior do estado ou no estado vizinho, cuidando da lavoura ou dos demais empregados da propriedade. Os homens, sobretudo, passavam o dia na “lida” com a terra e com os animais. As mulheres, em sua maioria, dividiam o tempo entre os afazeres da casa e da criação dos filhos, quando também não ajudavam seus companheiros no campo.

As mães das entrevistadas, em sua maioria, são analfabetas. Reproduzem, ainda, uma realidade típica do Brasil recém-independente –, rural –, quando a mulher tinha, como destino único e objetivo sublime, a maternidade e o cuidado do lar:

“as meninas das camadas populares estavam, desde muito cedo, envolvidas nas tarefas domésticas, no trabalho da roça, no cuidado dos irmãos menores, e (...) essas atribuições tinham prioridade sobre qualquer forma de educação escolarizada” (Louro, 2004:445).

Em sendo suas mães analfabetas, as mulheres também apresentam níveis de escolaridade baixos. Mal terminaram o primeiro segmento do ensino fundamental, e muitas vezes o fizeram de forma irregular, inconstante:

“Estudei até a 4ª série. Ah, meu Deus... primeiro eu fiz quando eu era pequena, aí depois... maior, porque... parei... eu fiz assim na idade normal, né, com 7 anos, entrei e fiz a 1ª série... depois parei... só voltei depois com 12, 13 anos... até os 14 anos, onde eu fiz a 4ª série e parei.”
(Irenice)

Os motivos que as levaram a abandonar a escola vão desde a necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família até o casamento. Entre a escola e o trabalho, a urgência é o trabalho. Muitas vezes incentivadas por seus pais, e sem o exemplo de suas mães, as meninas são preteridas na educação formal:

“Então fiz da 1ª à 3ª série... até... Isso, até 10 anos. E, aos 14, voltei para a escola. Esse tempo fiquei sem estudar porque a gente morava no interior. E a minha mãe nunca foi na escola, nem meu pai, então eles... não sabiam o valor, né, a importância. E, se a gente fosse, tudo bem; se não fosse... Morávamos longe... os meninos iam, de bicicleta, cavalo... e as meninas iam ficando para trás.” (Gisele)

O Projeto Milênio, desenvolvido pela Organização das Nações Unidas em 2000, destacou o fato de que o nível de escolaridade da mãe determina o desempenho dos filhos na escola, principalmente das filhas, independentemente de outros fatores, apresentando um efeito muito mais forte que a situação educacional do pai. Dentre os motivos que podem justificar esse fato, está o exemplo, nas filhas, de mães que freqüentaram e valorizaram a escola (Barroso, 2004).

A alfabetização, principalmente de mulheres, é considerada um elemento fundamental para desenvolver maior conhecimento e maior entendimento do próprio ambiente, tornando-se ferramenta necessária para uma cidadania mais efetiva, que reconheça seus direitos políticos como indivíduos, assim como seus direitos civis e

sociais²³. A educação, dentre todos os demais serviços públicos que asseguram o acesso a um nível mínimo de benefícios, é o que busca um caráter igualitário (Stromquist, 2001).

Adultas, em grupo, valorizadas pelo Projeto e pelas conquistas de seu trabalho, as mulheres percebem finalmente o valor e a importância da educação formal:

“Eu só posso estudar à noite, né, e aí? Aí eu resolvi parar e esperar mais um pouquinho. Mas eu vou voltar a estudar, porque... tem gente lá perto da minha casa muito mais velho que eu e está estudando e está se dando bem. Então, por que eu não? E eu preciso, agora, né. Mais do que nunca... porque agora... eu preciso fazer minhas contas direitinho, preciso investir no meu trabalho, né. E no meu projeto também, né, que é o mais importante. Daqui uns dias nosso projeto está aí... e aí, como é que eu vou ficar?” (Líbia)

Durante o processo desenvolvido no Projeto, percebeu-se a dificuldade das mulheres – umas mais, outras menos – na leitura, na interpretação, nas quatro operações matemáticas. Essa dificuldade foi, ao mesmo tempo, motivo de frustração e desafio. Em grupo, após um primeiro momento de intimidação e mesmo vergonha de suas limitações, cada uma acolheu a dificuldade da outra e as mulheres uniram-se na luta pela superação.

Segundo Oliveira (1999), a aprendizagem de pessoas mais velhas sofre influência de fatores outros, como estado de saúde, nível cultural, experiência profissional e, sobretudo, *motivação*:

“O adulto (...) traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas, (...) maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem” (Oliveira, 1999).

O resultado deste primeiro momento de *superação* (melhor seria dizer de luta, ainda...) foi e é a vontade de aprender, de voltar a estudar, até mesmo de ir além do

²³ A autora distingue direito político (votar e ter direito a voto), direito civil (liberdade, igualdade, direito à propriedade e ao trabalho) e direito social (serviço coletivo, segurança, educação).

esperado – duas delas expressaram o desejo inclusive de aprender a língua inglesa a fim de melhor comercializar suas massas...

Mas ainda ficam resquícios. Embora o letramento não seja condição *sine qua non* para a inserção ao mundo do trabalho e para a superação de condições sociais perversas, as dificuldades na escrita, na leitura, no raciocínio lógico, na busca de soluções e respostas são reais, são concretas. O desenvolvimento do trabalho fica comprometido a partir do momento em que as mulheres, que supostamente buscam sua autonomia econômica e profissional, ao final de dois anos ainda apresentam dificuldades em calcular, colocando um exemplo bem prático e fundamental para elas, o custo final de seu produto...

Não há como culpabilizá-las por isso. No espaço rural em que foram criadas, o “saber formal” se faz necessário apenas em situações mais específicas do trabalho. O preparo da terra, a época de plantio, o cuidado com a plantação, o tempo de colheita, são saberes primitivos no sentido de representarem uma tradição cultural, repassada de pai para filho, por gerações. Mesmo com o avanço – ainda tímido nessas localidades mais afastadas – da tecnologia, sobreviver a partir de um pedaço de terra não exige estudo. E sobreviver é, principalmente nessas localidades, uma obrigação pessoal e coletiva.

No meio rural, essa distinção entre a educação dita “formal” praticada na escola, e a “informal”, mais relacionada ao ambiente familiar, tem limites muito tênues em função dos conhecimentos apreendidos na prática através da observação e da repetição de gestos (De Vargas, 2003). Principalmente entre as meninas, esta “escola da vida” tem maior importância no desempenho de seu trabalho (Garcia, 1980).

A família também atua, segundo Bourdieu (1998:73), como veículo de “*transmissão doméstica do capital cultural*”, o qual depende ainda de um tempo de investimento não-econômico.

“Aí, meus pais colocaram a gente para trabalhar, entendeu, e parei na 1ª serie para ir trabalhar, assim... morávamos na roça, fui para a cidade trabalhar.” (Irenice)

Como esperar, portanto, que essas mulheres saibam, em crianças, do valor do estudo? Seus pais, e muito provavelmente seus antepassados, sobreviveram sem nenhum

letramento mais formal. Um estudo, realizado nos Estados Unidos em 1999, constatou que adultos com baixas habilidades de alfabetização normalmente não consideram sua deficiência como obstáculo sério à sua sobrevivência, refletindo uma adaptação das habilidades às necessidades (Stromquist, 2001).

A numerosa família, fruto de uma cultura e também de uma necessidade – mais braços para a lavoura -, não permite vislumbrar um horizonte melhor. Como diz Bourdieu (1996),

“a transmissão doméstica do capital cultural é o mais oculto e determinante socialmente dos investimentos educativos”
(p.73).

E que opções se dá a uma criança, quanto ao seu futuro, se o meio que a rodeia não tem opções? A vida no campo é cíclica, repetitiva, previsível. Na lua cheia, age-se de uma forma; na ventania, de outra. Garante-se minimamente o alimento em casa pelo espaço de um ano. Que recomeça - e com ele todo o ciclo de plantio e colheita. A semente morre, a planta brota, o fruto desponta, e é recolhida nova semente.

São necessários braços. Seja para o campo, seja para outra função que auxilie no sustento da casa. Porque as filhas mulheres, se não estiverem no campo, estarão em casa, cuidando dos irmãos, ajudando a mãe. Talvez estarão em casas outras, mais abastadas, auxiliando outras mães. Mas estarão, elas também, participando do processo produtivo e sacrificante de sustento da família. Que nunca precisou – e por que precisaria agora? – de estudo para sobreviver. Que não tem tempo para o estudo, porque a sobrevivência é uma urgência coletiva.

“Na maior parte dos casos, as famílias têm aspirações estritamente limitadas pelas oportunidades objetivas”
(Bourdieu, 1998:47).

Que saber é este, então, transmitido pela família a essas mulheres de que fala Bourdieu (1996)? Primeiramente, o próprio sentido de família como instituição reprodutora da ordem social, que busca assegurar a integração e a estabilidade da mesma.

A família é o início e o fim de todas as entrevistas. As mulheres entrevistadas, mesmo aquelas com história de violência doméstica (seja cometida pelo pai, seja pelo companheiro), têm enraizadas em suas vidas o papel da família. Para elas, qualquer sacrifício é válido, qualquer esforço não será em vão.

Pela família elas largaram os estudos e foram trabalhar. Pela e com a família, saíram de suas cidades de origem em busca de uma vida melhor. Pela família suportaram privações. Com a família atravessaram momentos felizes e outros nem tanto. Pela família – e aí fazemos uma distinção... porque agora a família tem, como centro, *os filhos* - entraram no Projeto e por ela ainda acreditam nele. É na família que os frutos do projeto se mostram mais concretos.

“Então, me sinto mais à vontade de falar com meus filhos, às vezes quando tem algum problema me sinto à vontade de falar, de cobrar... e mesma coisa com o [marido]. Antigamente a gente baixava a cabeça e deixava, né... ele tomar as decisões. E agora, não. Agora... (...) pára... e vamos tentar entrar num acordo. É assim agora, entendeu?” (Líbia)

Com esta concepção de família, classificada como uma construção social que reproduz e é ela mesma a reprodução da ordem social (Bourdieu, 1996), as mulheres pesquisadas nos falam de uma hierarquia doméstica, principalmente relacionada às questões de poder:

“Meu pai achava que (...) qualquer profissão era coisa de mulher à toa. Mulher direita... era muito atrasado, sabe. Então, para ele, profissão era do lar, mulher honesta tinha que cuidar do lar, da casa. O máximo que ele permitia era a mulher trabalhar de empregada doméstica, que o resto era tudo errado.” (Rita)

O padrão familiar se repete, se perpetua, e as mulheres saem de sob o poder paterno para o poder marital, reproduzindo, aceitando, incorporando o *habitus* social, coletivo.

E, no entanto, a vivência do grupo, o processo pedagógico desenvolvido no Projeto abre para elas novas perspectivas de relacionamento, desconstrói essas estruturas antes tão firmes:

“É, eu estava muito fechada no meu mundinho de casa-serviço, sabe, e eu não sabia nada, e eu ficava só atrás do meu marido... vivia na cola dele. E eu não tinha liberdade para fazer nada. Até que hoje ele reclama que eu não paro em casa. Eu não paro em casa porque agora eu não tenho tempo. Tem sempre alguma coisa diferente para fazer.” (Rita)

O exercício do trabalho em grupo favorece esta experiência. Antes sós em suas casas, seja como filhas, seja como companheiras e mães, a instituição “família” é um núcleo fechado, que comporta relações apenas entre aqueles do corpo social específico. O trabalho, a dor e a alegria não são compartilhados com os “de fora”, e portanto são únicos porque estão sós.

Quando da vivência em grupos de “iguais”, as mulheres se reconhecem com as mesmas alegrias e dores, relativizam suas experiências, se percebem menos sós... E conseguem, assim, trabalhar suas questões e dificuldades de forma mais neutra, mais imparcial, sem o conflito passional das relações fechadas entre quatro paredes.

“Eu me sinto melhor do que antes. porque... eu não fazia metade das coisas que eu faço agora. Tudo, tudo. Ser mais aberta, ser... como é que diz? Mais... falante... mais confiante, entendeu? É... saber tomar decisões, antes eu não sabia porque antes tudo era o meu marido. Então, a gente aprende. E aprendi aqui.” (Líbia)

A nova “família” constituída amplia os horizontes e descortina novas possibilidades de crescimento e relação. Além disso, o grupo favorece a “interação”, definida por Goffman como

“a influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, quando em presença física imediata” (Goffman, 1985:23).

Essa interação possibilita que elementos da personalidade, muitas vezes silenciados pelas regras implícitas das relações familiares, aflorem e sejam reconhecidos. A presença e

o convívio com outras pessoas exigem um comportamento ditado por representações não necessariamente conscientes, mas construídas através de outras interações e intenções. Com o tempo, a representação, antes “artificial” porque não espontânea em sua totalidade, torna-se verdadeira porque necessária para o grupo social (Goffman, 1985).

“Eu era muito de mandar. Nunca gostei de ouvir. Era só mandar. O gostoso, o prazer que eu sentia era mandar. E aquela pessoa obedecer. Só que não. A gente tem que parar, pensar e ouvir. E aprender a ouvir as pessoas. Eu nunca... Nunca gostei. Eu falei, pronto, acabou. Só que não é assim.” (Maria)

De acordo com Marques & Rocha (1978),

“a solidariedade dos que enfrentam os mesmos problemas é o melhor caminho para que cada qual melhor os entenda e melhor os enfrente, não na estreiteza e no confinamento do seu eu individual, mas numa forma nova de pensar e agir: a consciência do grupo e a forma de cooperação” (p.64).

É esse o sentido da solidariedade: a consciência de grupo diante de problemas comuns e a organização coletiva para construir soluções, não com base no simples altruísmo ou “espírito de ajuda ao próximo”, mas com significado de resistência conjunta diante de adversidades comuns e de criação de instrumentos coletivos para intervenção na realidade e superação de problemas de maneira organizada.

“Eu estou convivendo com as pessoas sem... Maltratar. Eu achava que era só eu, e pronto e acabou. É o que eu quero e acabou. Só que não. Eu tenho que ver o que eu quero e o que as pessoas... O outro lado... O que o meu colega também quer. Eu sozinha não vai me interessar nada, porque sozinha eu não vou conseguir nada.” (Maria)

É a ação solidária dos que se unem por possuírem o mesmo problema, por uma mesma necessidade, buscando um benefício comum. O exercício da participação e da convivência constrói novas relações entre as pessoas, e, por extensão, na sociedade.

“As pessoas aprendem a atuar cognitivamente nos ambiente específicos onde elas vivem e é nesses ambientes que elas desempenham, repetidamente, tarefas significativas, que envolvem capacidades cognitivas” (Oliveira, 1999).

Consideremos o trabalho feminino, principalmente no preparo da alimentação, regido por regras de economia e controle, moral, estética e higiene, permeando o próprio trabalho doméstico referido à cozinha, ao uso de equipamentos domésticos, aos cuidados com os alimentos e à casa, e à alimentação da família. Comporta ainda esse trabalho o uso do tempo, um sentido de organização, capacitação e treinamento (Canesqui, 1988).

Interessante observar que a mudança também se reflete nesse espaço que é o mais feminino da casa: a cozinha. A maioria das mulheres ainda relata serem elas (ou as mães ou as filhas – todas as mulheres da casa) que cuidam da alimentação da família. Mas já se notam movimentos diversos, revolucionários:

“Sou eu que cozinho. Meu esposo também cozinha. Às vezes eu chego e a janta já esta pronta.” (Irenice)

Ainda é um movimento tímido, claro. E está sujeito a críticas de ambos os lados: o marido ainda não aceita muito bem esta “troca de papéis”, mas deve submeter-se a ela, uma vez que agora é a mulher quem sustenta a casa... E a mulher, por sua vez, observa as tentativas do homem em sair-se bem das *suas* tarefas de maneira cética, por vezes irônica.

“Como o [marido] está em casa, ele me tomou o fogão, então não me sobrou... é só para fazer um bolo de vez em quando. Quando eu chego em casa, a comida está pronta, o café está pronto, está tudo pronto, então eu não faço mais nada, nem uma carne, nada. Esses dias os meninos disseram: ‘mãe, eu já estou enjoado da comida do pai’. Porque o

pai não dá muita opção para eles... 'o pai não é que nem você, que inventa umas coisas, bota lá no forno... o pai é arroz, feijão, macarrão, ensopado...' é a mistura que tiver, ele faz e... arruma no prato, e dá o pratinho na mão de todo mundo, está todo mundo mal acostumado. Por ele. Ele dá café na cama para todo mundo, ele dá comida na cama, faz... como é que é... então, eles não fazem nada. Antes, ah, antes era bem diferente, porque antes eu que fazia tudo, então eles não tinham muita mordomia, não. Eu fazia a comida e cada um tirava na panela... cada um fazia suas coisas. O que sujava, por exemplo, de louça, cada um lavava a sua parte... E eu lavava só as panelas. Mas aí, agora... agora está perdido.” (Rita)

O espaço ainda é delas... sempre será. Apesar de todas as conquistas, de toda a (re) significação de sua identidade e de seu trabalho, a cozinha é um espaço construído por gerações, por toda uma cultura, pela história. Abrir mão dele, mesmo que de maneira relativa, ainda é doloroso, pesaroso...

Refletir nos movimentos sociais promovidos pelas mulheres sem considerar seus movimentos internos, suas emoções e sentimentos, é deixar de lado uma fração fundamental de seu desenvolvimento como seres humanos e, principalmente, como mulheres – carregadas de afetividades.

Nas entrevistas, as mulheres trouxeram conteúdos como auto-estima, reconhecimento, realização, esperança..., todos como resultado do processo desenvolvido pelo Projeto:

“Para mim foi bom. Em todos os sentidos, principalmente no sentido da... da cidadania, né... da estima, da auto-estima também... Trabalha muito bem com isso, então eu gosto muito por isso. Que muita gente... eu, por exemplo, não era o meu caso, mas eu via aqui muita gente que estava bem para baixo, né... Tinha muita dificuldade de

relacionamento... e melhorou muito. Muito com esse trabalho, mesmo. Deu para você perceber, na cara... a gente que convive, né...” (Nilva)

Esta observação de Nilva, “dá para você perceber na cara”, não é exagero. De fato, quando comparamos as fotos tiradas das mulheres logo no início do Projeto com aquelas mais recentes, após dois anos de trabalho, as fisionomias são outras. Estão sorridentes, mais jovens, mais bonitas, com outro brilho no olhar. Estão felizes, estão seguras.

Em seus relatos, elas falam do motivo mais óbvio para essa transformação: ganharam força, reestruturaram-se a partir do “conhecimento” apreendido no Projeto:

“[aprendi] principalmente a sair sozinha de casa, sem ninguém, porque antes a gente não saía, né, e agora a gente já sai. Por exemplo, eu já fui a Juiz de Fora, vou para o Rio de Janeiro, eu vou vender massa, não fico só em casa... Bastante coisa... Conheço pessoas diferentes... Sou vista na televisão, às vezes gente do Rio liga para a minha casa falando que me viu na televisão, dando entrevista, entendeu. Às vezes, saio no jornal, as pessoas me ligam falando: ‘ih, te vi no jornal, que bacana, não sei o que’... Isso é importante, né... para quem achava que não tinha capacidade... Eu acho importante... porque... assim, a gente acha... você não aprendeu a ler direito, não teve estudo direito, então... você acha que não é capaz de fazer muita coisa, entendeu, muita coisa... Mas, assim, com a ajuda das meninas lá e a ajuda que eu tive aqui, de vocês, orientando, explicando direitinho o que a gente é capaz de fazer... então você sente mais firmeza em fazer as coisas, entendeu. Tudo que você acha que não é capaz... você... é capaz de fazer.” (Líbia)

O saber existente, construído a partir da subjetividade de cada um dos atores sociais e do significado dado à sua cotidianidade, representações mentais da prática vivida, de sua

história, experiências, afetividades, crenças e valores – este saber se contrapõe a um conhecimento acadêmico/científico, formalizado. É uma relação de poder, segundo Tardif (2000) que, para ser quebrada, exige um movimento de tradução:

“hoje sabemos que aquilo que chamamos de ‘teoria’, de ‘saber’ ou de ‘conhecimento’ só existe através de um sistema de práticas e de atores que as produzem e assumem” (Tardif, 2000:119-120).

A percepção das próprias mulheres quanto a essa tradução, esse aprendizado, é sutil:

“E também outra coisa, que eu era assim... muito presa em casa, ao marido, achava que a minha vida era ali, marido-filho-casa, marido-filho-casa, e quando eu vim para cá eu achei que... poderia fazer mais do que cuidar da minha casa, marido e filhos. E aprendi muito mais, também, né. Pois é, aprendi.” (Líbia)

Um aprendizado que, na verdade, é o que Garcia (1980) chama de “quebra do sistema de poder”, porque apenas legitima, através de um discurso social, um saber já existente. Legitima, abre espaço, fortalece -

“fortalecimento que se dá quando os grupos se encontram, se reconhecem como iguais e se percebem analisando o mundo que os cerca” (Garcia, 1980:102).

Poderíamos, então, falar de um processo de “empoderamento” das mulheres? O conceito de empoderamento vem sendo discutido desde os anos 70, podendo ser abordado e interpretado sob diversas perspectivas – até porque perpassa inúmeras disciplinas (psicologia individual, antropologia, ciência política e economia). Não se trata apenas de um processo de *emancipação individual*, mas da aquisição de uma consciência coletiva.

Na verdade, este conceito possibilita traçar uma ponte entre o local e o global, ampliando o contexto de inserção do indivíduo para além de suas famílias e comunidades, articulando-os a noções mais amplas, ao nível macro, e a uma possível ação. O conceito vai além das noções de democracia, direitos humanos e participação, para incluir a possibilidade de compreensão a respeito da realidade do seu meio (social, político, econômico, ecológico e cultural), refletindo sobre os fatores que dão forma ao seu meio

ambiente, bem como à tomada de iniciativas no sentido de melhorar sua própria situação (Sanches, 2004).

Porque é justamente a consciência de classe, organizada, que se manifesta de forma consciente numa prática efetiva. A consciência de classe não pode ser medida pelo nível de instrução ou pela capacidade de memorizar conceitos revolucionários ou pela “visão política” que se adquire, mas é sempre, segundo Jara (1994), uma consciência social, coletiva. O poder popular é fortalecido através da educação popular na medida em que forma sujeitos políticos conscientes e protagonistas de suas ações, buscando criar, estender e assegurar as liberdades democráticas que garantem a existência da cidadania. Nessa direção, surgiram no país os Centros de Defesa dos Direitos Humanos, movimentos de defesa da população carente, sempre numa perspectiva político-pedagógica (Wanderley, 1980).

Na educação popular, trata-se de criar espaços onde teoria e prática se tornem cada vez menos distantes, no esforço do sujeito da transformação social se apropriar de ambas (Garcia, 1982) e, sobretudo, na possibilidade de haver espaço para pensar:

*“a idéia de abrir espaço pressupõe a sua não-existência.
(...) Não há espaço para pensar”* (Garcia, 1980:94).

O autor coloca que esta impossibilidade “de pensar” está vinculada ao tempo despendido em atividades de sobrevivência e, também, a um sistema ideológico determinante de suas atividades produtivas e de lazer. Onde, então, não existe espaço nem tempo para a reflexão, a troca de experiências, o olhar crítico diante de uma realidade social nem para o fortalecimento de um poder decisório e de realização (Garcia, 1980).

Gestam-se também novos conceitos, marcados pela cooperação e solidariedade, projetando uma emancipação social em sentido amplo, para além da cidadania burguesa (Ribeiro, 2002), num processo permanente de teorização sobre a prática, ligado indissolivelmente ao processo organizativo das classes populares. Não se trata, afirma Freire (1982), criticando as concepções do passado, de distribuir conhecimento, mas garantir que o educando passe a ser sujeito da educação, tome consciência de sua situação e aprenda a partir de suas próprias vivências e experiências (Jara, 1994):

“Porque é uma coisa que estava escondida... Talvez você [a nutricionista] teria suas receitas, teria tudo isso que você estudou para a gente... Só que você estudou para a gente e a gente... Pode ser capaz de a gente mais tarde poder ensinar outras pessoas... Então vai ser uma coisa boa, que a gente pode ajudar em emprego, essas coisas assim, né.”
(Maria)

No entanto, é difícil conceber a importância da solidariedade, numa sociedade marcada pela competição e pelo individualismo. Diante do atual estágio da economia mundial, percebemos um conjunto de características que influenciam de maneira decisiva a construção de políticas públicas e a organização dos trabalhadores.

4.2. Dimensão política-econômica: trabalho, economia, cidadania

A questão central em relação ao trabalho é a necessidade de vender a força de trabalho. Esta necessidade, e todos os seus desdobramentos, desfiguram a atuação humana na produção da sua vida e do seu mundo. Para Marx, o trabalho tem um significado maior na vida humana, que não se limita a ser meio de prover a subsistência, mas é ação objetiva que transforma o mundo como possibilidade de “hominização”:

“pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador” (Marx, 2002:212).

Na atual conjuntura neoliberal, o trabalho significa um dos itens a serem considerados na economia de mercado. Seu interesse circunscreve-se apenas à otimização da performance do trabalho. A ampliação do desemprego e a sua relação com a redução de postos de trabalho têm colocado um grande número de pessoas em condições de trabalho

precárias, sem acesso a direitos sociais e com baixa perspectiva de retorno à empregabilidade formal.

Para as mulheres, esta exclusão do mundo formal de trabalho, reconhecido como movimento de troca, é mais visível do que o trabalho no lar, circunscrito às suas relações de conhecimento (Rotenberg & De Vargas, 2004). O Projeto Mulheres & Massas abre para elas novas possibilidades:

“A gente se sentia por fora... e a gente não participava tanto assim das coisas. E agora, não, a gente participa de tudo... Quer dizer, a gente vai para a rua, a gente vende, a gente faz isso, a gente vai no evento... Se bem que a gente também ia no evento. Mas eu acho que agora está muito melhor. Para mim, eu acho que é muito bom, porque... por exemplo, quando as coisas estão muito bem, a gente trabalha melhor, a gente tem uns probleminhas, claro... Probleminhas... Mas eu acho que a gente resolve eles, não é nem assim uma com a outra, é mesmo das circunstâncias... Então, quer dizer, a gente tira de letra os probleminhas. Acho que agora é mais fácil do que antes.” (Rita)

O objetivo inicial do Projeto Mulheres & Massas era, além do resgate da auto-estima e da cidadania, possibilitar uma autonomia sócio-econômica a mulheres que buscavam o Centro de Defesa dos Direitos Humanos afim de que elas pudessem garantir uma melhor qualidade de vida para si e para os seus e, se necessário, adquirir independência suficiente para desvincularem-se de situações de violência doméstica.

Nesse sentido, o Projeto poderia, apenas, ter viabilizado para elas o acesso a alguns cursos profissionalizantes e, em seguida, deixá-las à mercê de um mercado de trabalho que se configura, nos dias de hoje, injusto e perverso. Perverso porque, além de todas as exigências estéticas, de letramento e de profissionalização, este é um “mercado”, fruto de uma visão capitalista das relações de trabalho e comércio.

O fim do Estado de bem-estar social²⁴, com o fortalecimento do neoliberalismo, agravou a crise da economia mundial, apresentando conseqüências desastrosas para a maioria dos países. O crescimento econômico previsto não se concretizou e, na maioria dos casos, houve estagnação. A diferença entre países ricos e pobres tem aumentado em 110 vezes, desde a 2ª Guerra Mundial até a década de 90, e aumenta consideravelmente a distância entre ricos e pobres dentro dos países, levando, segundo Andrioli (2002), a uma crise do trabalho assalariado, despolarização das relações sociais, aumento na competitividade, incorporação de novas tecnologias e redução das políticas sociais. Daí decorrem níveis jamais vistos de desemprego e de trabalho informal, sem direitos sociais e trabalhistas.

Assim, como garantir minimamente a essas mulheres o resgate de uma suposta autonomia sem ao menos despertar nelas um sentido mais ecológico de sociedade, sem dar a elas o vislumbre de alternativas mais igualitárias, mais solidárias?

A economia solidária foi concebida como um modo de produção onde não há proprietários nem “apropriados”, mas a coletividade dos meios sociais de produção, onde todos são donos por igual, têm os mesmos direitos e trabalham na mesma intensidade (Singer, 2005). Nela, o modelo cooperativo surge como possível resposta à pobreza e ao desemprego resultantes do modo de produção capitalista, negando a separação entre trabalho e a posse dos meios de produção²⁵.

Além disso, o modelo solidário inverte a situação do trabalhador empregado/assalariado, porque, em sendo também “dono”, ele participa das decisões de seu

²⁴ Agenda social, com bases institucionais e financeiras, que defende, além dos direitos trabalhistas e previdenciários, os relacionados com educação, cultura, saúde e meio ambiente - direitos e garantias individuais, construídos com as revoluções liberais burguesas nos séculos 17 e 18, que foram se impondo ao longo do século 19 e acolhidos nas constituições e leis do século 20. No período que antecede à emergência do **estado do bem-estar**, a questão **social** era vista sob a ética da filantropia: os pobres eram precariamente cuidados pela caridade das pessoas.

²⁵ A cooperação sempre existiu nas sociedades humanas, desde as eras mais remotas, estando sempre associada às lutas pela sobrevivência, às crises econômicas, políticas e sociais. Como teoria e movimento oficialmente reconhecido, o cooperativismo teve origem quando da organização dos trabalhadores na Inglaterra, no período da Revolução Industrial. O Brasil sofreu influências do movimento cooperativista europeu, entre os anos de 1892 e 1895. Com a libertação dos escravos e a proclamação da República, a economia e o capital brasileiro entraram em colapso. O negro tinha trabalho, mas não podia produzir, porque não tinha capital. O branco tinha capital, mas não podia produzir, porque não tinha trabalho. Então, o governo buscou no cooperativismo uma alternativa de solução para a produção, especialmente rural.

trabalho, torna-se responsável – não apenas de si, mas de todos os demais, o que o leva a um movimento de auto-conhecimento e inter-relacionamento afetivo (Singer, 2005).

Por ser a cooperativa um modelo de organização democrática e igualitária, sua experiência proporciona um verdadeiro resgate da cidadania: a sua formação visa meios de garantir a manutenção de postos de trabalho, os trabalhadores recuperam trabalho e autonomia econômica.

As mulheres têm bem claras as possibilidades que a cooperativa abre para elas:

“E não é uma lição de vida? Pra quem levantava de manhã, ia para casa de família, trabalhava ali que nem uma louca, esperava o dinheiro chegar, quando o dinheiro chegava, antes de... De vencer o mês o dinheiro já tinha acabado, e começar tudo de novo, e não ver futuro, porque não tem futuro em casa de família. Todos os dias você faz a mesma coisa. Você não vê futuro. E aqui a gente vê o futuro. Porque nós vamos ver o futuro, se Deus quiser. E Deus com certeza vai estar do nosso lado.” (Maria)

A prática do cooperativismo tem um papel *emancipatório*, pois busca ampliar as possibilidades através da experimentação e da reflexão sobre alternativas mais justas de sociedade. São novas formas de pensar e organizar a vida econômica que apontam para uma transformação gradual da economia para formas de produção, troca e consumo não capitalistas – uma *“prática da solidariedade no campo econômico”* (Singer, 2005:15).

Além disso, a cooperação contribui para melhorar as condições de vida, ao ampliar a possibilidade de acesso aos bens de consumo coletivo (moradia, infra-estrutura básica, educação, transporte, saúde, lazer etc.) e o desenvolvimento da consciência social. Cooperar é, então, mais do que organizar cooperativas. É, sobretudo, um valor que se transforma em importante recurso para superar as dificuldades decorrentes da insuficiência de políticas públicas (Concrab, 1999).

Essa alternativa ao capitalismo possui um potencial transformador. No nível individual, promove mudanças fundamentais nas condições de vida e, no nível social,

amplia os campos sociais em que operam valores e formas de organização não capitalistas (Andrioli, 2002). Ao contrário deste, a visão solidária resgata a auto-estima, desenvolve comportamentos de ajuda mútua e a confiança no resultado final (Singer, 2005):

“E a gente, né... Poder trabalhar numa coisa que seria nossa, que o projeto tem o objetivo de ser uma cooperativa, e a gente não ter... patrão, não ter que ficar... a vida toda terminando, trabalhando de diarista... (...) Está sendo, a gente está lutando para... [alcançar o objetivo]. Eu acho. Se não fosse possível, a gente já tinha desistido. Porque tudo é com muita luta, né... Tudo que... No início, vai bem devagar, né... Mas eu acredito que sim. A gente está lutando para isso.”
(Gisele)

Essa *luta* é real, se traduz num esforço contínuo, incessante, de superação. É preciso superar os limites da educação formal irregular e insuficiente. É preciso superar os limites impostos por anos de submissão e subserviência. É preciso estar atento. Numa cooperativa, nossas vidas estão em nossas mãos. Como geri-las?...

A autogestão, o planejamento da produção, a construção da relação com o mercado, são algumas das necessidades que se impõem ao processo cooperativo e, portanto, exigem conhecimento qualificado por parte dos participantes (Scopinho & Martins, 2003). Assim, a autogestão propicia, na cooperativa, um importante processo de educação dos participantes.

Além disso, a busca pelo modelo solidário, em sua maioria, é uma resposta a uma situação de instabilidade de emprego formal. É necessário *aprender* a ser solidário, *aprender* a cooperar, a trabalhar junto, a dirigir seu próprio negócio (Singer, 2005).

Num estudo realizado entre cooperativas de produção agropecuária, as reflexões apontam que os desafios a serem superados vão desde aqueles relacionados à complexidade da dinâmica econômica e dos mercados, aos de natureza histórica, política e macro social, até os de natureza micro social, cultural e psicológica (Andrioli, 2002).

Evidenciam, sobretudo, que um dos pontos fundamentais para a consolidação da cooperativa é desenvolver um processo de *formação continuada* dos seus membros para a autogestão das mesmas. Essa formação deve partir da compreensão das relações que se

estabelecem entre os cooperados a partir do desenvolvimento das atividades cotidianas de trabalho, do convívio familiar e social mais amplo (id.), ou seja, da compreensão da palavra para a compreensão do mundo, como já dizia Freire:

“Para mim foi bom, foram novas descobertas, sempre, todo dia novidades, né, de coisas que a gente não sabia. Parte de higienização, né, que a gente nunca podia nem imaginar que era do jeito que você estudou para a gente, muita coisa... então, para mim, foi tudo muito bom. E está sendo até hoje, cada hora a gente descobre coisas novas, né. Que a vida é assim mesmo, cada dia uma surpresa.” (Nilva)

O processo de trânsito entre o *ser excluído* e o *ser construtor* e participante de uma cooperativa demanda um conjunto de rupturas na forma tradicional de concepção do trabalho. Assim, o processo de formação e capacitação dos trabalhadores é o primeiro passo para a eficácia da ação cooperativa e se constitui em necessidade permanente:

“trata-se de ir para além de um ponto de vista individual. Mesmo que me pareça apropriada a competição... necessito perguntar-me se é do nosso interesse coletivo seguir competindo. Se não é assim, então precisamos não apenas pensar, mas também agir como grupo. Substituir a competição estrutural pela cooperação exige a ação coletiva, e essa ação coletiva requer a educação e a organização” (Andrioli, 2002).

A importância desta capacitação é premente:

“Que agora você não tem mais tempo para perder... que eu vejo... é... Eu me vejo assim, feliz, porque eu vejo que muitas coisas, é... estão se realizando. Igual eu, agora... Esse ano eu dei até uma parada porque estava ficando cansada, porque eu estava fazendo o supletivo. Mas eu sei que eu tenho que chegar no final, eu tenho que terminar, eu tenho que continuar estudando... Até a hora do controle, também. Esse horário aqui, eu vou parar porque eu vou estudar. Eu tenho que parar

para estudar isso tudo. Entendeu, eu me vejo assim, bem feliz com os sonhos... para realizar e que eu sei que vão ser realizados.” (Irenice)

A formação, portanto, deve ir além dos cursos e se constituir em programas de desenvolvimento organizacional, pensados à luz da complexidade e das especificidades da atual realidade das cooperativas mas, sobretudo, valorizando e respeitando os padrões culturais, as experiências e formas empíricas desenvolvidas por cada grupo na organização do cotidiano e na gestão autônoma das suas próprias vidas (Scopinho & Martins, 2003).

Uma formação que visa, também, uma nova consciência e uma nova prática, estratégias para ampliar o controle social dos trabalhadores sobre suas condições de trabalho – para ampliar seu saber (Arroyo, 1979).

A formação de uma nova consciência é um processo e, portanto, sempre em movimento. Sobretudo, é um movimento coletivo, o que Singer (2005) considera um “*desafio pedagógico*” pois se trata de transmitir, a cada um, uma outra visão de funcionamento do mercado de trocas e de trabalho, além do relacionamento entre os integrantes do grupo:

“o verdadeiro aprendizado dá-se com a prática, pois o comportamento econômico solidário só existe quando é recíproco. Trata-se de grande variedade de práticas de ajuda mútua e de tomadas coletivas de decisão, cuja vivência é indispensável para que os agentes possam aprender o que deles se espera e o que devem esperar dos outros” (Singer, 2005:16).

O processo de formação das mulheres partiu, sempre, de suas realidades. Desde os primeiros encontros, suas realidades serviram como pano de fundo para as reflexões e a busca de novas soluções, fossem elas concretas ou abstratas, reais ou lúdicas. As soluções foram – e são – buscadas coletivamente. Leva algum tempo para chegarem a elas, às vezes horas, às vezes dias. Mas as respostas individuais, as tomadas de decisão individuais, as iniciativas – nada disso conta se não for fruto de uma reflexão coletiva anterior.

Mesmo quando entramos no campo mais específico da produção das massas, o trabalho era primeiro prático e, depois, fazia-se a reflexão coletiva, que traduzia-se em entendimento dos processos físicos, químicos, biológicos e de produção, assim como dos aspectos de produção e comercialização.

Por exemplo: quando o tema foi a elaboração da ficha *técnica de preparação*²⁶, partimos de uma preparação simples, como uma salada de legumes. As mulheres foram divididas em 3 grupos, aos quais foi dada a mesma receita. Todas se esmeraram em preparar a receita da forma mais próxima de suas realidades, preocupando-se também em apresentar um prato bonito e colorido. O resultado final foi surpreendente para as mulheres. Uma mesma receita, e três pratos completamente diferentes!! Diferentes não só na aparência, como no rendimento também.

Voltamos para a sala e discutimos os porquês de resultados tão distintos. Discutimos também qual o impacto dessas diferenças numa produção externa, que incluísse a aceitação e a satisfação de um comprador. Por fim, concluímos que era necessário garantir um mesmo resultado final de produção, e para isso seria necessário que todas seguissem um roteiro pré-determinado que contivesse todas as informações relevantes.

Assim, fomos construindo as fichas técnicas. Como, inicialmente, as massas reduziam-se a 4 sabores (natural ou *bianco*, tomate ou *rosso*, manjerição ou *primavera* e pimenta-do-reino ou *nigro*), eram poucas fichas. Hoje, a partir de seu movimento criativo, as mulheres produzem mais de 15 sabores diferentes²⁷, e para cada um construíram, sozinhas, as fichas técnicas correspondentes.

“De teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica uma inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente. Neste sentido é que teorizar é contemplar. Não no sentido distorcido que lhe damos, de oposição à realidade” (Freire, 1979:93).

Esse movimento, aparentemente banal e simplório, marca para elas não só uma autonomia sobre seu processo de produção, como organiza, mentalmente, seus processos internos:

²⁶ A **ficha técnica de preparação** é um instrumento que possibilita que uma receita seja padronizada e apresente sempre o mesmo resultado final. Além disso, possibilita que seja adequada ao número de porções que se deseja servir, assim como otimiza o custo total da preparação. Nela constam todos os ingredientes necessários, expressos em unidades e gramaturas, as eventuais perdas decorrentes do preparo e o modo de fazer discriminado passo a passo, assim como a descrição do resultado final.

²⁷ Atualmente os sabores das massas são: *bianco*, *rosso*, *primavera*, *nigro*, cebola, alho, cenoura, espinafre, ervas-finas, calabresa, orégano, tomate-seco, alho-poró, integral, pimentão-vermelho. Além disso, elas produzem massa de lasanha e pastel. Também comercializam as massas secas e/ou cozidas, na forma de “quentinhas”.

“Isso aí está relacionado ao controle das coisas, também, de ser mais controlada. Como é que eu vou explicar? É... mudou para ser mais organizada, né. É essa a palavra. Sabia, eu me tornei mais organizada. Nas coisas. Apesar do meu temperamento e... Eu tentava ao máximo ser organizada, assim, com as minhas coisas. Eu... eu lutava... Eu ficava cansada tentando organizar, porque eu gostava das coisas organizadas, mas eu não conseguia... Está entendendo como é que é? Uma... dá até... uma aflição, porque eu queria que a coisa funcionasse, mas eu não tinha uma... uma fórmula, eu acho, para a gente é... E através do projeto, eu aprendi a organizar melhor tudo. Eu vejo isso. Tudo. Horário, tudo. Sabia, e é engraçado... Eu não vou conseguir te explicar como... Mas eu sei que foi através do projeto. Porque eu tentava, tentava, não conseguia, e agora está dando certo!” (Irenice)

Outro exemplo interessante: uma das atividades essenciais para a produção de alimentos é o cuidado com a higiene pessoal, do espaço e dos alimentos. Quando trabalhamos juntas este tema – básico, principalmente para quem já tem uma história de gerações neste espaço alimentar -, as surpresas se revelaram pela técnica, pela importância:

“A gente não sabia nem como colocar um... Um ovo... Jamais eu sabia botar um ovo para higienizar, coar uma farinha, teria que quebrar um ovo separado em cada vasilha, para botar no liquidificador, ou botar na massa... A gente não ia aprender... A gente aprende muitas coisas. A gente não ia aprender isso.” (Maria)

A valorização do gesto antes tão corriqueiro, tão automático, inconsciente, se amplia na valorização de seu próprio mundo, de sua própria realidade. As mulheres retornam a seus espaços – sim, porque não saíram dele ainda – mas estes já não se

configuram da mesma forma, nem elas são mais as mesmas. Estar na cozinha, hoje, não representa mais, para elas, a reprodução de uma vivência historicamente construída, socialmente construída. Não estão mais lá por ser esta a única opção possível dentro de uma estrutura hierárquica. Não são mais submetidas à rotina e ao dever.

Aprender tornou-se mais do que instrumentalizar-se. Tornou-se agregar valor, não apenas cultural, não apenas acadêmico – mas valor social. Hoje elas falam de seu espaço na cozinha com uma propriedade que jamais imaginaram:

“E aprendi muito mais, também, né. Pois é, aprendi. Por isso mesmo que agora... Antigamente eu fazia assim: ai, vou fazer comida, e não sei o que. E agora faço comida com prazer, porque eu mexo com comida, né. Aprendo a falar da comida, do macarrão então, principalmente, eu aprendi a falar do macarrão, né. Então, qualquer coisa que eu vou falar, ah, vocês gostam de macarrão, vocês comem macarrão... Aprendi a falar.” (Líbia)

Retomamos, aqui, a importância deste **“aprender a falar”**.

Quem “aprende a falar” sai do mundo do silêncio, da escuridão, da opressão, da fragilidade. Quem “aprende a falar” ganha voz. Quem “aprende a falar” é capaz de ouvir a si e ao outro, e refletir, e conhecer e defender suas idéias e sentimentos. Quem “aprende a falar”, segundo Freire, transforma o mundo porque o pronuncia, porque confere significados e os questiona (Freire, 1987).

Aprender sempre será processo, contínuo, um caminhar às vezes de forma irregular mas constante. Aprender “a falar”, principalmente para essas mulheres e para tantos outros que vivem realidades semelhantes de carência, submissão, falta de perspectiva, violência, é adentrar por este processo de conhecimento, reconhecimento, de si e do outro, de minhas vontades, emoções, limitações, desejos, sonhos, direitos, deveres...

E assim, embora ainda em processo (e *porque* ainda em processo), o maior objetivo deste Projeto está sendo alcançado por essas mulheres: o resgate de si, de sua cidadania. Sabemos não ser este um processo fácil, já que situamos aqui a cidadania como processo

contínuo de formação, processo este que se constitui em etapas de construção elaboradas pelo próprio sujeito.

No entanto, a formação da cooperativa permanece ainda como sonho, ainda apenas vislumbre de realização. A produção/venda das massas não é suficientemente grande e expressiva a ponto de garantir uma renda às mulheres. Representa, sem dúvida, uma estratégia básica para o desenvolvimento da autonomia econômica, mas depende ainda de fatores outros. O número reduzido de mulheres no grupo, por exemplo, desencadeia uma série de complicadores, como uma produção reduzida e um menor retorno financeiro que possibilite a sustentabilidade do Projeto.

Mesmo que se aumentasse o número de mulheres – e como fazê-lo sem que as “novas” atravessem o mesmo percurso de formação que as “antigas”? – não há espaço físico que possibilite um aumento na produção das massas. Este problema, e a questão do maquinário (que deve também acompanhar o aumento da produção), vêm encontrando suas soluções lentamente. Há um vislumbre de saídas possíveis...

Entretanto há uma questão fundamental, que é a dificuldade das próprias mulheres em gerir seu negócio. Singer (2005) descreve bem as dificuldades e o desafio quanto “ao quê ensinar” para a auto-gestão na economia solidária:

“o ensino da auto-gestão poderia, à primeira vista, incorporar tudo o que for aproveitável da administração de empresas, tal qual é elaborada e lecionada nas universidades. (...) acabaria, porém, por levar os empreendimentos solidários a adotarem procedimentos incompatíveis com seus princípios” (p.18).

A contabilidade, por exemplo, além de ter objetivos diversos no mundo solidário, exige dos cooperados noções de matemática e abstrações nem sempre possíveis. As mulheres, com baixa escolaridade, apresentam ainda sérias dificuldades em registrar seus gastos e rendas, assim como em calcular prejuízos e/ou “lucros”.

Assim, a desejada autonomia econômica das mulheres do projeto vem sendo construída de maneira lenta e sofrida. Não chegamos lá, ainda. No entanto, considerando a definição dada por Caldeira (2004),

“a autonomia constitui-se da elaboração de novas formas de pensar e de novos conhecimentos pela elaboração irreduzível e indispensável do indivíduo em

interação com o meio, afastando-se da imposição de leis previamente estabelecidas, que o impedem de intervir e modificar o meio físico-social” (p.65)

percebemos as mulheres construindo uma autonomia social, sabendo de suas necessidades, vontades e limitações, colocando-se no papel de sujeito coletivo, aquele que pensa o papel do outro sujeito como também importante na constituição de uma sociedade possível de respeito, solidariedade, justiça e democracia, considerando que todos podem ter desejos e vontades que são ímpares em sua concepção, porém coletivos na sua concretização.

“A história em que me faço com os outros (...) é um tempo de possibilidades e não de determinismo” (Freire, 2003:58).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando os sonhos... que não se finalizam, mas transformam, este trabalho resultou também em transformação. A reflexão realizada à luz de diversos autores que se debruçam sobre as questões de cidadania, autonomia, educação popular, política... desencadeou novos questionamentos e novas valorações sobre o Projeto.

O processo com as mulheres aconteceu assim: um caminhar contínuo, paralelo, onde o “saber técnico” esteve junto com o “saber informal”, onde suas próprias experiências serviam de tema e ponto de partida para a discussão e para a aprendizagem, que, muitas vezes, não passou de um reforço daquilo que já se sabia mas não se tinha (re) conhecimento.

Mas o movimento também correu em outras paralelas, nos momentos em que se fortaleceu a convivência, as diferenças e semelhanças de um grupo cujas questões perpassam desde a sexualidade até o trabalho, onde a aceitação de si mostra-se fundamental na conquista de espaços próprios e na conquista da liberdade de sonhar.

Na verdade, desde o momento em que fui chamada para atuar junto ao grupo de mulheres, que, mais uma vez, procurava criar uma nova consciência, uma nova identidade, um novo conceito de trabalho e cidadania, o movimento de “caminhar junto” deu-se de forma quase instintiva, visceral. Também sou mulher, também tenho minhas fragilidades, também me sinto “em casa” quando estou na cozinha. Sou uma delas.

Mas naquele momento fui educadora e pesquisadora.

Qual nosso papel, então, nesse processo? Imagino que apenas o de sinalizar para elas suas próprias potencialidades. Não será mesmo esse o objetivo de todo processo educativo? Freire já não dizia que o educador é *apenas* aquele que caminha junto do educando, numa relação de troca, de sinalização de ambas as partes?

Não estará aí, no fortalecimento de um grupo minoritário, enfraquecido, violentado pelas perversas relações sociais e econômicas que vivemos – não estará aí o início de um movimento social e cultural que traga de volta o respeito e a dignidade da mulher?

A pesquisa me tirou do lugar de “dentro” do grupo e me colocou “fora” dele, deu-me um novo olhar, uma nova percepção. O sonho é possível. Está acontecendo, é real, embora nossos objetivos iniciais nem tenham sido todos alcançados. Sonhamos e

interpretamos nossos sonhos naquilo que acreditamos ser possível, esquecendo, muitas vezes, que o impossível também pode ser real:

“estamos nos reunindo ao redor de nossos temas e buscamos mudanças mais amplas nessa sociedade em que sobrevivemos. (...) Sem perder a noção e o gosto de reunir-se em torno de si mesmas, essas mulheres atingem uma inteligência maior de propor atitudes coletivas, buscando o futuro que a esperança deseja” (Freire, 1989:22).

Este trabalho trilhou o caminho da busca, portanto. Para compreender e responder às questões relativas a esses sonhos femininos, sonhados coletivamente no Projeto Mulheres & Massas, fizemos algumas reflexões sobre o lugar que a mulher ocupa nos espaços do trabalho, da educação, da cozinha e da submissão à violência. Percebemos aí que muito já foi conquistado, mas ainda há abismos sociais incompreensíveis.

Concentramos nosso olhar, então, na mulher do município de Petrópolis, sobretudo na mulher atendida pelo Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Petrópolis (CDDH), uma ONG dirigida essencialmente por mulheres, cujo olhar e sensibilidade levaram à busca de alternativas outras àquelas mulheres que vinham gritar por socorro. O Projeto Mulheres & Massas nasceu desses gritos. Buscou oferecer um caminho de superação das condições precárias de vida e trabalho vividas por essas mulheres. Buscou construir, com elas, uma nova experiência, um “laboratório”.

Analisamos, por fim, o impacto deste “laboratório” na vida dessas mulheres. Teria ele, nesses dois anos de trabalho, atingido seus objetivos de resgate de auto-estima e autonomia sócio-econômica? Como isso se refletiria nas mulheres? Como elas se perceberiam nesse movimento de mudança?

As entrevistas levaram-nos a refletir sobre alguns aspectos bastante amplos, que agrupamos em duas dimensões. Na primeira, denominada “sócio-cultural”, percebemos o papel da família no desenvolvimento da identidade dessas mulheres, determinando seu nível de escolaridade e escolhas profissionais. Sobretudo, a família como ponto de partida e chegada ao Projeto, instrumento de submissão e primeiro local de resposta à mudança.

Também avaliamos a vivência em grupo, possibilitada pelo Projeto e motivadora de reconhecimentos, valorizações e atritos. Em grupo, aprendemos a conhecer nossos limites e nossas potencialidades. Nos (re) conhecemos, porque nos refletimos na presença do outro.

Essas (re) significações desencadearam nas mulheres processos bastante interessantes, principalmente nas relações interpessoais e na questão da educação formal. Neste aspecto, observamos a valorização do “saber informal” de forma bastante surpreendente. A cozinha, sobretudo, ganhou novo brilho, e cozinhar deixou de ser uma mera obrigação familiar, realizada de forma corriqueira e muitas vezes desvalorizada, para tornar-se algo “importante”, “sério”, que traz alegria e prazer.

A segunda dimensão analisada, denominada “política-econômica”, diz respeito às questões do trabalho, da economia e da cidadania. Nela, refletimos sobre o trabalho como forma de trocas e as alternativas solidárias de economia. Discorremos sobre o processo de formação para a cooperação, que exige uma nova visão social e de mercado, assim como das dificuldades de se transitar do mercado capitalista para o solidário.

Esta dificuldade, no Projeto, se traduz num processo contínuo de formação. Não só formação para a solidariedade, mas também formação de habilidades que possibilitem a autonomia do grupo frente ao mundo do trabalho. Este agora é que se apresenta como o grande desafio pedagógico na busca da sustentabilidade do Projeto.

Como *laboratório*, o Projeto Mulheres & Massas demonstrou ser um espaço rico para a experimentação de alternativas sociais e de educação popular, uma vez que as mulheres participantes, ao final de dois anos, expressam a (re) significação de suas identidades, o resgate de sua auto-estima, o reconhecimento de seu poder enquanto grupo social e de gênero.

Quanto à sustentabilidade econômica, ainda há muito a trilhar. Mesmo considerando os entraves físicos (produção reduzida, espaço exíguo, número insuficiente de mulheres, legalização da cooperativa) que são superáveis em curto ou médio prazos, existem dificuldades outras, intrínsecas às mulheres em questão, que precisam ser reavaliadas e superadas a partir de ações concretas. Incluímos aí a fragilidade da auto-gestão, as carências da educação formal fundamental, os conflitos relacionais. São situações reais e concretas, presentes em outros grupos de cooperados, que se colocam como desafios à instituição que gesta e promove este tipo de movimento social.

Ainda assim, com todas as dificuldades, o Projeto tem se mostrado promissor em sua proposta. As massas produzidas pelas mulheres têm sido aprimoradas e vão conquistando pequenos nichos do mercado local. Também são divulgadas através das

parcerias do CDDH e da mídia especializada. Além disso, as mulheres buscam, juntas, alternativas outras para a sustentabilidade do projeto. Atualmente, produzem “quentinhas” de massas já cozidas, oferecidas como refeição pronta em alguns pontos da cidade. Também participam de almoços/jantares beneficentes, cuja renda verte em parte para o grupo.

Sobretudo, o Projeto tem trazido, para essas mulheres, um futuro sonhado por elas de autonomia, redesenhando suas identidades. Talvez ainda haja muito a trilhar para se alcançar uma sustentabilidade econômica, uma presença política mais audível. Mas esses são sonhos nossos, não delas. Ainda.

“Não é ser, mas sim devir; não é estar, mas sim ir sendo: (...) o que dá vida é um plano de ação, o querer um futuro, o ter uma meta – a idéia-força de um porvir que vamos criar em faina estrénuo. É o amanhã que organiza o hoje” (Antônio Sérgio, 1923, citado por Nóvoa,1995).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, ARP. *Avesso da moda: trabalho a domicílio na indústria de confecção*. São Paulo: Hucitec, 1986, 302p. (ESALQ/USP)

ALVES-MAZZOTTI, AJ & GEWANDSZNAJDER, F. *Revisão da bibliografia*. In: O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Thomson, 1999. p.179-188

ANDRÉ, M. E D A. *A abordagem qualitativa da pesquisa*. In: Etnografia da prática escolar. Campinas, SP: Papirus, 1995. p.15-24

ANDRIOLI, AI. *Cooperativismo: uma resistência à exclusão*. Revista Espaço Acadêmico, ano II, nº 19.Dez/2002.

ARROYO, MG. *Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira?* 2º Encontro Nacional de Supervisores de Educação. Curitiba, outubro/1979.

BARKER, G. e ACOSTA, F. *Homens, violência de gênero e saúde sexual reprodutiva*, Rio de Janeiro: Instituto Promundo, 2003.

BARROSO, C. *Metas de desenvolvimento do milênio, educação e igualdade de gênero*. Cad. Pesqui, v34, nº123. São Paulo, set/dez 2004.

BARSTED, L L. *Gênero e direitos humanos*. Rev. Proposta. Rio de Janeiro: FASE, março/maio 2002. Ano 31, nº 92, p.84-89

BOFF, L; ARRUDA, M. *Educação e desenvolvimento na perspectiva da democracia integral*. Cadernos Fé e Política, nº 12, p55-71, novembro/1994.

BOGDAN, RC & BIKLEN, SK. *Investigação qualitativa em educação*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1991.

BORDIEU, P. *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. In: Escritos de educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p65-79

_____. *O espírito de família*. In: Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 1996. p.124-135

_____. *Os três estados do capital cultural*. In: Escritos de Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. Cap. IV, p73-79.

BRANDÃO, CR. *Solettar a letra P: povo, popular, partido e política*. In: FAVERO, O; SEMERARO, G (orgs). Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p.105-145

BRASIL. *Dedicação aos afazeres domésticos: média e moda do número de horas semanais*. FIBGE/PNAD, 2002 – Microdados. Disponível em: http://www.fcc.org.br/mulher/series_historicas/tabelas/mtf13.html

BRITO, JC; D'ACRI, V. *Referencial de análise para o estudo da relação trabalho, mulher e saúde*. Cad Saúde Publica, RJ, 7(2):201-214, abr/jun 1991.

BRUSCHINI, C. *Brasil: la calidad del empleo de las mujeres, continuidades y cambios: más y mejores empleos para las mujeres?* Santiago de Chile: OIT, 2000.

CALDEIRA, E. *O indivíduo na cultura produtiva: repensando a dimensão ética/educativa no contexto do trabalho*. Educação, Porto Alegre – RS, ano XXVII, nº 1 (52), p.59-73, jan/abr 2004.

CANESQUI, AM. *Antropologia e alimentação*. Rev. Saúde Publ, SP, 22(3):207-16, 1988.

CHAUÍ, M. *O mundo da prática*. In: Convite à Filosofia. São Paulo: Atica, 2000. cap 1.

CONCRAB, 1999, citado por *Rosemeire Aparecida Scopinho; Adalberto Floriano Grecco Martins*. In: Desenvolvimento organizacional e interpessoal em cooperativas de produção agropecuária: reflexão sobre o método. Psicol. Soc. v.15 n.2 Porto Alegre jul./dez. 2003

COSTA, JF. *O Lado Escuro do Iluminismo*. São Paulo: Folha de São Paulo, Caderno Mais, 11.05.2003.

DE VARGAS, SM. *Processos de formação e aprendizagem no meio rural: o continuum família-escola*. Rev. Brás. Educ. nº 24, set/out/nov 2003. p95-106

DIEESE. *Mercado de trabalho*. Estudos e pesquisas IPROS, 7. São Paulo, 1999.

FCC. *Mulheres no mercado de trabalho: grandes números*. Trabalho feminino: séries históricas. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/mulher/index.html>

FISCHER, IR; ALBUQUERQUE, L. *A mulher e a emergência da seca no nordeste do Brasil*. Fundação Joaquim Nabuco, Trabalhos para Discussão, nº139, jul 2002. Disponível em <http://www.fundaj.gov.br/tpd/139.html> Acessado em 20 de maio de 2005.

FRANCO, PM. *Cooperativa de Produção: uso do direito como ferramenta de transformação social* - Direito da Unesp (Campus Franca-SP) Disponível em: <http://www.franca.unesp.br/revista/graduacao%20artigos%202004/Paulo%20Merli%20Franco.htm>

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. *Educação como prática da liberdade*.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Educação: o sonho possível*. In: BRANDÃO, C R (org). **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: ed. Graal, 1982. 2ª edição. p91-101.

_____. *Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____; NOGUEIRA, A. *Que fazer – Teoria e prática em educação popular*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

FRIEDMAN, J. *Empowerment - uma política de desenvolvimento alternativo*. Lisboa: Celta, 1996.

FRIGOTTO, G. *Educação e a construção democrática no Brasil*. In: FAVERO, O; SEMERARO, G (orgs). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p.53-67

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *O lugar das mulheres no mercado de trabalho*. Séries históricas, 2005. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/mulher/index.html>

GADOTTI, M; TORRES, C A (org). *Educação popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez, 1994. p89-110.

GARCIA, PB. *Educação popular: algumas reflexões em torno da questão do saber*. In: A questão política da educação popular. São Paulo: Livraria Brasiliense Ed., 1980. p88-121.

_____. *Saber popular/educação popular*. Cadernos de Educação Popular, nº 3, p33-55, 1982.

GIARD, L. *Cozinhar*. In: DE CERTEAU (org.). *A invenção do cotidiano*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. vol 2 p211-294.

GIRARDI, G. *A educação popular libertadora na construção de uma alternativa de civilização*. Cadernos Fé e Política, nº 12, novembro/1994. p11-18

GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis, Vozes: 1985.

JARA, O. *El reto de teorizar sobre la práctica para transformala*. In: *Educação Popular – utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez e Edusp. 1994.

LANDIM FILHO, R. *Educação e conscientização*. In: FÁVERO, O (org). *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: ed. Graal, 1983. p175-181.

LARROSA, J. *La experiencia y sus lenguajes*. Conferência editada na série: “Encuentros y Seminários”. La Formacion Docente entre el siglo XX e XXI. Madrid, 2004.

LAVINAS, L; NICOLL, M. *Atividade e vulnerabilidade: quais os arranjos familiares em risco?* Dados v.49, nº1. Rio de Janeiro, 2006.

LEVI-STRAUSS, C. *L'origine des manières de tables*. Paris: Plon, 1968. p 390-411

LISPECTOR, C. *Laços de Família*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOURO, GL. *Mulheres na sala de aula*. In: DEL PRIORE, M (org). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2004.

LUCKESI, CC. *Educação e sociedade: redenção, reprodução e transformação*. In: *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1990. p37-51

MACIEL, J. *Fundamentação teórica do sistema Paulo Freire de educação*. In: FÁVERO, O (org). *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: ed. Graal, 1983. p127-145.

MAPA *de gênero*. São Paulo: DIEESE, 2000b.

MARQUES et al. *Novos arranjos familiares: ampliação da inserção laboral feminina e seus impactos sobre a renda da família*. *Revista Mulher e Trabalho*, v.5. 2005.

MARQUES, MO; ROCHA, RHS. *1º. Seminário Latino-americano de Comunicação Cooperativa – Conferências*. Vol. 2., Garanhuns: ASSOCENE. 1978.

MARX, K. *O Capital: crítica da Economia Política*. Livro I, Vol. 1. Tradução de Reginaldo Sant'Ana. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. 20ª ed

MOGILKA, M. *Educar para a democracia*. *Cad. Pesquisa*, nº 119, São Paulo, 2003.

NOÉ, A & BALASSIANO, AL. *A educação e as desigualdades sociais no Brasil*. Antroposmoderno, 2005. Disponível em: http://www.antroposmoderno.com/antroposmoderno.php?id_articulo=242

NÓVOA, A. *Formação de Professores e Profissão Docente*. In *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. *Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa*. In: FAZENDA, ICA (org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1995.

_____. *O professor pesquisador e reflexivo*. Entrevista. TVE-Brasil, 13 de setembro de 2001. Disponível em http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm

OLIVEIRA, MK. *Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem*. Caxambu: 22ª Reunião Anual da ANPED, 26 a 30 de setembro de 1999.

OLIVEIRA, ZLC. *Sistema integrado de indicadores de gênero: trabalho e educação*. Rio de Janeiro, 2000. mimeo.

PITANGUY, J. *Introdução*. In: PENA, MVJ; CORREIA, MC; BRONKHORST, BV; OLIVEIRA, IR. *A questão de Gênero no Brasil*. Rio de Janeiro: Banco Mundial/CEPIA, 2005

POULAIN, JP; PROENÇA, RPC. *O espaço social alimentar: um instrumento para o estudo dos modelos alimentares*. Rev. Nutr v.16, nº 3, Campinas, jul/set 2003.

QUIVY, R & CAMPENHOUDT, LV. *A exploração*. In: Manual de investigação em ciências sociais. Lisboa: Gradiva, 1992. p.45-87

RIBEIRO, M. *Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, nº 2, p113-128, jul/dez 2002.

ROSEMBERG, F. *Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo*. Estudos Feministas, 515/2, 2001.

ROTENBERG, S; DE VARGAS, S. *Práticas alimentares e o cuidado da saúde: da alimentação da criança à alimentação da família*. Rev Bras Saúde Matern Infant, Recife, 4(1):85-94, jan/mar 2004.

SANCHES, SCP. *Empoderamento de Mulheres Pantaneiras: Sustentabilidade e Ganho Ambiental para o Século XXI*. Projeto apresentado para o Fundo Nacional do Meio Ambiente. Disponível em: http://www.redeaguape.org.br/arquivo.php?cod_down=843

SANTOS, MCC (org). *A Mulher na História*. Actas dos Colóquios sobre a temática da mulher. Portugal: Câmara Municipal da Moita, 2001.

SCHALLER, JJ. *Construir um viver junto na democracia renovada*. Rev. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, nº2, p.147-164, jul/dez 2002.

SCOPINHO, RA; MARTINS, AFG. *Desenvolvimento organizacional e interpessoal em cooperativas de produção agropecuária: reflexão sobre o método*. Rev. Psicol. Soc. v.15 n.2, jul./dez. 2003.

SELLTIZ, WRIGHTSMAN e COOK. *Medidas na Pesquisa social*. In: Métodos de pesquisa nas relações sociais. São Paulo: EPU, 1987. p.15-48

SILVA, MR. *Recortando e colando as imagens da vida cotidiana do trabalho e da cultura lúdica das meninas-mulheres e das mulheres-meninas da zona da mata canavieira pernambucana*. Cad. Cedes, Campinas, v.22, nº56. Abr 2002.

SINGER, P. *A economia solidária como ato pedagógico*. In: KRUPPA, SMP (org.) *Economia Solidária e educação de jovens e adultos*. Brasília: Inep, 2005. p.13-20

STROMQUIST, NP. *Convergência e divergência na conexão entre gênero e letramento: novos avanços*. Educ. e Pesqui. v. 27, nº 2, São Paulo, jul/dez 2001.

TARDIF, M. *Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério*. X ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VASCONCELOS, E. *Não as matem.* Anais do VI Seminário Mulher e Literatura. Rio de Janeiro: NIELM, 1996, p. 200-208.
http://www.casaruibarbosa.gov.br/eliane_vasconcelos/Agulha/main_agulha.html

WANDERLEY, LEW. *Educação popular e processo de democratização*. In: A questão política da educação popular. São Paulo: Livraria Brasiliense Ed., 1980. p63-78.

ANEXOS

ANEXO 1:
Roteiro de Entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA
MULHERES DO PROJETO MULHERES & MASSAS
CENTRO DE DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS DE PETRÓPOLIS
1. Identificação das Mulheres
2. Onde morava antes?
3. Por que saiu de lá?
4. Quantos anos estudou na escola?
5. O que faziam seus pais?
6. Seus pais estudaram?
7. Você trabalha?
8. Mais alguém em sua casa trabalha?
9. Qual a renda familiar?
10. Como é sua casa?
11. Você tem religião?
12. Como é a alimentação em sua casa?
13. Como você se vê?
14. O que você acha do Projeto?
15. O que mudou em você desde o Projeto?
16. O que mudou na sua vida?
17. Que conhecimentos o Projeto trouxe para você?
18. Como sua família vê tudo isso?

ANEXO 2:

Folder Informativo do Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Petrópolis

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)