

**UNIJUÍ - UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO  
ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM  
EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS**

**GÊNERO E ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS :  
UMA INTERLOCUÇÃO NECESSÁRIA PARA A EDUCAÇÃO**

**SILVIA NATÁLIA DE MELLO**

Ijuí, abril de 2007.

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

**UNIJUÍ - UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO  
ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM  
EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS**

**GÊNERO E ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS :  
UMA INTERLOCUÇÃO NECESSÁRIA PARA A EDUCAÇÃO**

**SILVIA NATÁLIA DE MELLO**

Dissertação submetida como requisição  
para a obtenção do título de MESTRE EM  
EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS

Orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Maria Colling

Ijuí, abril de 2007.





## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta pesquisa a duas mulheres excepcionais que, anonimamente, mudaram sua suposta natural trajetória de vida e enfrentaram bravamente o Anjo do Lar que as imobilizava e mansamente as conduzia a assumir papéis sociais definidos.

Adélia, mãe de nove filhos (3 homens e 5 mulheres), nos quais me incluo, somente com a instrução primária foi capaz de perceber como as representações são construídas e alterou o provável destino de sua descendência.

Inácia, mãe de três filhos - um deles pai dos meus dois meninos - precisou romper barreiras raciais, econômicas e culturais para mudar a trajetória de sua geração futura. A maior delas o analfabetismo.

Mulheres guerreiras como tantas que fazem a história e buscam nos interstícios de seu fazer cotidiano, um pouco de luz que as fazem perceber sua condição e lhes possibilitam modificações, às vezes nem tão grandes que possam ser visíveis, mas extremamente importantes para desnaturalizar as representações construídas.

## **AGRADECIMENTOS**

Com carinho agradeço a quem, com muito esforço procurou entender meus questionamentos, as inquietudes da pesquisa, os desabafos e as indignações e soube participar desse intrincado caminho deixando-se envolver pela beleza das descobertas, meu querido companheiro: João Pedro de Mello.

Com o mesmo carinho agradeço a meus dois filhos: o Jean e o Jonas pela participação astuta no processo de pesquisa, participando das discussões sobre o tema - opinando, concordando, discordando, sugerindo, admirando-se - o que nos permitiu construirmos outras representações de gênero.

Agradecimentos especiais a minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dra Ana Maria Colling que, com seu rigoroso e apaixonado conhecimento, instigou-me a prosseguir, a buscar novas leituras, a descobrir outros conceitos. Sempre pronta a me receber no aconchego de sua casa, quando envoltas pelo aroma gostoso de um cafezinho, discorriamos sobre o processo de construção de uma representação em aulas fortes, de muitas aprendizagens, que terminavam com uma extensa bibliografia e novos desafios na escrita.

Às minhas amigas Juliana, Ivete e Hedi, inquietas e comprometidas com a luta das mulheres e homens por relações de igualdade com respeito às diferenças, leitoras assíduas de minhas escritas, pela contribuição de seus questionamentos.

À todos os professores e professoras do Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação nas Ciências, da UNIJUÍ que, com muito profissionalismo e paixão pelo conhecimento instigam à pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Horizontina, espaço profissional onde atuo, que possibilitou minha participação efetiva nas aulas do mestrado, através de sua política de qualificação profissional.

E, um agradecimento imprescindível a todas as mulheres que fizeram parte de minha pesquisa empírica. Mulheres anônimas, quase uma estatística, que se mostram e se desafiam a romper com a naturalização de uma representação.



A poesia está guardada nas palavras - é tudo que eu sei. Meu fado é o de não saber quase tudo. Sobre o nada eu tenho profundidades. Não tenho conexões com a realidade. Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro. Para mim poderoso é aquele que descobre as insignificâncias (do mundo e as nossas). Por essa pequena sentença me elogiaram de imbecil. Fiquei emocionado e chorei. Sou fraco para elogios. (Manoel de Barros)

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| SUMÁRIO.....   | 8  |
| RESUMO .....   | 9  |
| ABSTRACT .....   | 10 |
| INTRODUÇÃO.....  | 11 |
| 1 – PERCEPÇÕES PESSOAIS – A CONSTRUÇÃO DO OLHAR DE QUEM PESQUISA<br>.....                          | 15 |
| 1.1. A Pesquisadora: identidade e representação.....   | 15 |
| 1.2. Um pouco da história de vida pessoal .....  | 21 |
| 1.3. Implicações pessoais na escolha da temática de pesquisa.....                                  | 36 |
| 2- ARENAS HISTÓRICAS - FIOS NA TECITURA DA PESQUISA.....   | 40 |
| 2.1. Situando globalmente o tema .....   | 40 |
| 2.2. Pontuando historicamente a legislação referente à EJA – momento educacional no<br>Brasil..... | 45 |
| 2.3. O reflexo da legislação nacional na constituição da EJA no município de Horizontina.<br>..... | 55 |
| 2.4. Vivências e interações com as protagonistas – pespontos.....                                  | 61 |
| 3. PARADOXOS – TENSÕES, FRAGMENTAÇÃO, RUPTURAS E<br>DESCENTRAMENTO .....                           | 68 |
| 3.1. Um pouco da história das mulheres sob a perspectiva das margens .....                         | 68 |
| 3.2. Identidades: conceitos e descentramentos .....  | 78 |
| 3.3. Gênero enquanto categoria de análise – possibilidades de transgressão .....                   | 81 |
| 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....  | 90 |
| 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....  | 95 |

## **RESUMO**

A pesquisa problematiza as relações de Gênero e o saber no processo de escolarização de mulheres da Educação de Jovens e Adultos, articulada com a representação das identidades femininas. Objetiva verificar e discutir a possibilidade de relação entre gênero e saber na educação de mulheres dos grupos populares e analisa os discursos generificados que perpassam a decisão de continuidade ou desistência desse processo. O campo empírico escolhido é a EJA, com alunas analfabetas construindo sua alfabetização, com dados coletados através de histórias orais e relatos individuais. Os fundamentos teóricos que amparam o processo de pesquisa estão centrados nos Estudos Culturais e Feministas que problematizam a diferença e a exclusão nas relações sociais permeados por fatores étnicos, raciais, de classe e gênero. Gênero aponta para a noção de que, ao longo da vida, através das mais diversas instituições e práticas sociais, nos constituímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo. Autoras como Michelle Perrot, John Scott, Teresa Lauretis, assim como Michel Foucault, articulam e pontuam a reflexão teórica desencadeada na pesquisa que aponta para a pertinência e relevância dessa discussão para o campo da educação, principalmente no trabalho realizado com mulheres pertencentes a grupos populares em processo de escolarização.

## **ABSTRACT**

The present work presents the Gender relationships and the knowledge in the process of women's learning in the Education of Youth and Adults, articulated with the representation of the female identity. Has the objective of verify and discuss the possibility of relation between the gender and knowledge in the education of women from popular groups and analyses the gender's speech that exceed the decision of continuity or given up of this process. The chosen empirical field is the Education of Youth and Adults, which contains illiterate students building their own knowledge, with collected dates through oral histories and individuals' narratives. The theoretical fundaments that support the research process are centralized in the Cultural and Feminists Studies that presents the difference and the exclusion in the social relationships surrounded by ethnical, racial, gender and of class factors. Gender points to the notion, that, in the life, through many institutions and socials practices, we are constituted as men and women, in a process that is not linear, progressive or harmonic and that is never finalized and complete. Authors as Michelle Perrot, John Scott, Teresa Lauretis, also as Michel Foucault, articulates and points the theoretical reflection as a result of the research that points to the relevance and importance of this discussion to the education field, principally in the realized work with women that belong to popular groups in the education process.

## **INTRODUÇÃO**

Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.(FOUCAULT, 2003,p.13)

Apresentar um trabalho é responsabilidade. Apresentar o próprio trabalho além da responsabilidade é um desafio. Para realizar esse desafio, busco inspiração nos artesões e artesãs que com paciência, perseverança, tenacidade e muita criatividade tecem artefatos únicos. A escrita é um trabalho artesanal. Para escrever é necessário cuidado e dedicação. Em primeiro lugar com a escolha de qual peça será elaborada, para isso muitas outras possibilidades são descartadas. Em segundo lugar a escolha das ferramentas e do material a serem manuseados que - como fios, tecidos e ferramentas dos artesões e artesãs -, possibilitam a elaboração de peças únicas. O tempo de dedicação também influencia, mas não é fator definidor.

A dissertação aqui apresentada é fruto de reflexões e tem por pretensão problematizar os discursos elaborados sobre gênero - e aqui especificamente a construção do feminino – utilizando na análise teórica as falas de mulheres adultas, em processo de alfabetização, no Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos, realizado no município de Horizontina, região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. As mulheres, protagonistas desta obra, falam de si e suas vivências como analfabetas em um mundo extremamente letrado e totalmente informatizado. São mulheres adultas que fazem parte da estatística dos 14 milhões de analfabetos absolutos existentes no Brasil, se considerássemos os analfabetos funcionais esta cifra subiria vertiginosamente.

O avanço educacional possibilitou que as estatísticas diminuíssem, entretanto ainda não é suficiente para garantir acesso e compreensão rudimentar da leitura e escrita a todos. Esse também é um pressuposto da cidadania, embora saiba que a cidadania é uma noção complexa, polêmica, plural. No sentido amplo significa participação na vida da cidade, gozo dos direitos ligados a ela, exercício dos deveres que lhe são atribuídos. Poderia distinguir também diversos enfoques da cidadania: uma cidadania civil, uma cidadania social, uma cidadania política ou educacional, e, todas, colocaram problemas de acesso para as mulheres. Para o acesso à cidadania educacional, as mulheres com as quais realizei a pesquisa, buscam na alfabetização as ferramentas necessárias.

No decurso da escrita, utilizo as falas das mulheres alfabetizadas para tecer as reflexões, destacadas no texto por letra itálica. Falas permeadas por representação de gênero, de identidades e relações de poder. Para identificar as protagonistas uso os seguintes nomes fictícios: Eva, Ana, Carla, Maria, Joana, Luiza, Dione, Clotilde, Marta, Loreni, Paula, Maria Rita. Uma diversidade de nomes que retratam a diversidade humana, distribuídos nos capítulos, expostos nas falas simples de tantas mulheres batalhadoras.

Para tentar explicar o que é escrever sobre gênero utilizando as falas de mulheres analfabetas em processo de aquisição da tecnologia da leitura e da escrita, me reporto a um texto no qual um escritor responde, em entrevista coletiva, ao seguinte questionamento dos repórteres: “Por que escreve?”, a sua resposta: “Escrevo por vingança. Mas eu sinto, dentro de mim, esta vingança como justo, santa, gloriosa. Minha mãe somente sabia escrever seu nome e seu sobrenome. Meu pai, apenas um pouco mais. No povoado em que nasci, os camponeses analfabetos assinavam com uma cruz. Quando recebiam uma carta, assustavam-se e corriam ao vigário para que este lhes explicasse. Desde então, senti a escrita como um instrumento de poder. E sonhei sempre em passar para o outro lado, apoderar-me da escrita, mas para usá-la em favor daqueles que não a conheciam: para realizar suas vinganças”.

E com o intuito de instigar a reflexão sobre dois pontos essenciais a serem abordados no campo da educação: gênero e analfabetismo é que disserto nos capítulos a seguir. Assim, no capítulo um - Percepções pessoais – a construção do olhar de quem pesquisa - descrevo o lugar de onde eu falo, qual é a representação que me constitui, as diferentes concepções construídas.

No capítulo dois - Arenas históricas - fios na tecitura da pesquisa - discorro sobre as arenas históricas, os fios da história oficial que se entrelaçam com as histórias do cotidiano das pessoas. A historicidade da educação de jovens e adultos, não como fato isolado, mas imerso nas construções da legislação e do poder estatal, em interação com as vivências das protagonistas. No capítulo três - Paradoxos – tensões, fragmentação, rupturas e descentramento – demonstro as ferramentas teóricas utilizadas, as lentes que serviram como ponto de reflexão sobre gênero e construção de identidades.

Nas considerações finais, estabeleço eixos de reflexão sobre a necessidade de uma interlocução abrangente das perspectivas de gênero na educação. Não somente com a Educação de Jovens e Adultos, mas em todos os âmbitos educacionais o que, com certeza, possibilitará que as desigualdades entre homens e mulheres se tornem tão somente diferenças.



## **1 – PERCEPÇÕES PESSOAIS – A CONSTRUÇÃO DO OLHAR DE QUEM PESQUISA**

### **1.1. A Pesquisadora: identidade e representação**

As mulheres não são nem passivas nem submissas. A miséria, a opressão, a dominação, por mais reais que sejam, não bastam para contar a sua história. Elas estão presentes aqui e acolá. Elas são diferentes. Afirmam-se por outras palavras, por outros gestos. Na cidade, até mesmo na fábrica, elas têm outras práticas cotidianas, formas concretas de resistência – à hierarquia, à disciplina – que frustam a racionalidade do poder e estão diretamente enxertadas em seu uso próprio do espaço e do tempo. Elas traçam um caminho que seria preciso reencontrar. Uma história diferente. Uma outra história. (PERROT, 2005, p.222).

A questão relativa aos conceitos de Gênero, que são elaborados pela sociedade nas relações sociais cotidianas, está intimamente ligada à cultura de um determinado grupo. O termo gênero engloba as categorias sociais historicamente construídas que determinam culturalmente a representação do masculino e do feminino.

As características masculinas ou femininas não são as mesmas para cada cultura. Diferentes entendimentos sobre como ser mulher e homem são construídos historicamente, e variam no tempo e no espaço. A escola, primeiro espaço de inserção social

abrange diferentes grupos sociais, raciais e étnicos, o que possibilita a análise do discurso de construção das identidades de Gênero, bem como suas nuances, nas aprendizagens individuais e grupais no contexto sócio-escolar. Assim, considero pertinente as reflexões de Guacira Louro “O que fica evidente, sem dúvida, é que a escola é atravessada pelos gêneros, é impossível pensar sobre a instituição escolar sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais do masculino e feminino ( LOURO, 2003, p.89).”

A escolha do tema dessa dissertação está imbricada com a minha trajetória de vida, a vivência enquanto mulher com diferentes identidades - como filha, mãe, educadora, amiga, amante, colega, pesquisadora - permeada por questionamentos referentes ao discurso hegemônico constituidor de representações de Gênero.

O campo empírico – alunas que participam da alfabetização de jovens e adultos, amplamente conhecidos pela sigla EJA<sup>1</sup> - são o ponto de análise da pesquisa no aspecto educacional, dos discursos construtores de sujeitos de gênero. Muitos são os pontos que diferem essas alunas, porém creio que a dificuldade de aquisição dos artefatos culturais produzidos pela humanidade - especificamente a leitura e a escrita - as colocam em posição de exclusão. A escolha por esse grupo não é neutra, é consequência de uma sucessão de encontros profissionais.

Minha atuação como professora nos espaços da educação pública - tanto municipal quanto estadual - possibilitou o contato direto com pessoas de diversas comunidades e estimulou-me a problematizar aspectos do cotidiano dos sujeitos envolvidos, visto que a aprendizagem dos alunos e alunas da Educação Básica tem vínculo direto com a escolarização de seus familiares. Os conceitos sobre a representação de gênero, visíveis nas

---

<sup>1</sup> No transcurso da escrita desta dissertação utilizarei a sigla EJA – Educação de Jovens e Adultos - para identificar o grupo de alunos e alunas do projeto de alfabetização de Jovens e Adultos realizado no município de Horizontina/RS, que são o campo empírico específico da pesquisa ora realizada.

falas, na postura e no relacionamento entre as pessoas, refletem diretamente na vivência escolar das crianças e jovens da educação básica.

Uma representação pautada em aspectos duais – mulheres no espaço do lar e homens no espaço público. E no aspecto conceitual do público e do privado utilizo Carole Pateman (1996) como referência, esta autora considera o público não somente o que está fora do espaço do lar, mas o que este espaço representa no âmbito profissional, social e cultural. Para Pateman, a dicotomia entre o privado e o público ocupa um lugar de destaque na história das mulheres e considera que essa divisão está na origem da desigualdade entre homens e mulheres.

Ana Colling em sua tese – na qual discorre sobre a construção da cidadania da mulher brasileira, rasteou os diversos caminhos da legislação que legitimam os discursos de uma natureza feminina e impõe uma inferioridade, considerada natural, de atuação das mulheres no espaço público ou espaço político – expõe sobre a representação de uma natureza feminina caracterizada como natureza, emoção, amor intuição, destinada ao espaço privado, e a natureza masculina, caracterizada pela cultura, política, razão, justiça, poder, destina-se ao público. “Esta dicotomia constitui uma oposição desigual entre homens e mulheres, caracterizando a sujeição destas aos homens dentro de uma ordem aparentemente universal e igualitária (COLLING, 2004, p.22).”

Com a percepção de que o público e o privado ainda são esferas que produzem desigualdades de gênero, considero que a análise destes espaços passa pela compreensão de como foram construídos e como se estabelecem fronteiras entre eles.

Pondero que situar historicamente a trajetória pessoal e problematizar a temática Gênero é uma possibilidade de desconstrução dos conceitos que viabilizaram a

realização de identificações pessoais e permite que novas perspectivas conceituais sejam construídas. Ao iniciar esse trabalho opto por discorrer nos meandros de uma vivência pessoal correndo o risco de embrenhar-me nas sutilezas de um discurso óbvio e estigmatizante, mesmo assim insisto e prossigo, pois considero que nas histórias de vida podemos encontrar outras ferramentas que permitam entender a História sob perspectivas diversas. De acordo com Michelle Perrot

É o olhar que faz a História. No coração de qualquer relato histórico, há a vontade de saber. No que se refere às mulheres, esta vontade foi por muito tempo inexistente. Escrever a história das mulheres supõe que elas sejam levadas à sério, que se dê à relação entre os sexos um peso, ainda que relativo, nos acontecimentos ou na evolução das sociedades. (PERROT,2005, p.15)

Por acreditar que a História é feita por homens e mulheres nos mais diversos contextos de tempo e espaço - que refletem o pensamento de uma época - é que escolho iniciar contextualizando o aspecto de uma vivência pessoal, pois que a mesma faz parte de uma rede de acontecimentos. E nesse aspecto Jorge Larossa nos auxilia a compreender a necessidade de explanar sobre a trajetória pessoal ao descrever como se chega a ser o que se é. Um pequeno retalho colhido desse texto

E isso a que chamamos autoconsciência ou identidade pessoal, isso que, ao que parece, tem uma forma essencialmente narrativa, não será talvez a forma sempre provisória e a ponto de desmoronar que damos ao trabalho infinito de distrair, de consolar ou de acalmar com histórias pessoais aquilo que nos inquieta? É possível que não sejamos mais do que uma imperiosa necessidade de palavras, pronunciadas ou escritas, ouvidas ou lidas, para cauterizar a ferida. (LAROSSA,2001, p.22)

Para, talvez, abrandar as inquietudes provocadas pelo tema e abrir possibilidades de reflexão sobre gênero - sem a marca da culpa ou do julgamento pelo dualismo do certo ou errado, do bem e do mal, do bom ou ruim – passo a refletir sobre minhas histórias de vida, pois entendo que nossa própria existência não pode ser separada do modo pelo qual podemos nos dar conta de nós mesmos. É contando nossas próprias histórias que

damos, a nós mesmos, uma identidade. Reconhecemo-nos, a nós mesmos, nas histórias que contamos sobre nós mesmos. E é pequena a diferença entre verdadeiras ou falsas, tanto a ficção, como a história verificável, nos provém de uma identidade.

Por compreender que a identidade é o lugar de uma verdade que diz quem somos nós, as palavras de Michel Foucault são pertinentes “uma vez que se trate de saber quem somos nós, é ela, doravante, que nos serve de chave universal (FOUCAULT,2003, p.76)”. A identidade é sempre construída, não é dada e não está acabada, encontra-se em constante processo de vir a ser. É realmente um conceito importante para a abordagem do feminino visto que para a mulher foi nomeada uma identidade.

A identidade é o “lócus”, o lugar de onde eu falo, está cravada no indivíduo por um discurso produzido. É construída, produzida, agenciada por diversos discursos e aparatos sociais. Não há como falar em identidade sem falar em diferença e esse é o elemento que distingue os sujeitos sociais, pois só se consegue construir uma identidade quando se delimita a diferença. Só consigo ter uma identidade se nomeio quem é o outro, o diferente. Forço um pertencimento, uma identidade para me diferenciar do outro. Para ser mulher é preciso se diferenciar do outro que é o homem, se tenho identidade branca, não sou negra, se tenho identidade gaúcha não sou, portanto baiana.

A diferença nunca é apenas e puramente diferença, mas também é fundamentalmente hierarquia, valoração e categorização (SILVA, 2003). A própria diferença é sempre o resultado – nunca definitivo – de um processo de construção. Por isso, essa concepção de identidade é fundamentalmente histórica – nós somos o que nos tornamos o que significa que podemos também nos tornar, agora e no futuro, outra coisa.

A identidade cultural ou social é o conjunto daquelas características pelas quais os grupos sociais se definem como grupos: aquilo que eles são. Aquilo que eles são, entretanto é inseparável daquilo que eles não são, daquelas características que os fazem diferentes dos outros grupos. Identidade e diferença são, pois, processos inseparáveis. A identidade só faz sentido numa cadeia discursiva de diferenças: aquilo que “é” é inteiramente dependente daquilo que “não é”. Em outras palavras, a identidade e a diferença são construídas na e pela representação: não existem fora dela. (SILVA, 2003, pg. 47)

A identidade não existe naturalmente, ela é construída pelo próprio grupo e por outros grupos. É uma construção permanente. Aquilo que um grupo tem em comum é resultado de um processo de criação de símbolos, de imagens, de memórias, de narrativas, de mitos que cimentam a unidade de um grupo, que definem sua identidade. Os diferentes grupos sociais utilizam a representação para forjar sua identidade e as identidades dos outros grupos. A identidade é, pois, ativamente produzida na e por meio da representação.

Embora seja difícil pontuar o momento em que a identidade é estabelecida, situar cronologicamente os tempos auxilia na percepção dos processos de subjetivação e os acontecimentos definidores de fronteiras. Assim, talvez, possibilitem modificações dos limites que nos sujeitam, para reconstruirmo-nos com outras experiências, com outras delimitações.

## 1.2. Um pouco da história de vida pessoal

Se alguém “é” uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é; o termo não logra ser exaustivo, não porque os traços predefinidos de gênero da “pessoa” transcendam a parafernália específica de seu gênero, mas porque o gênero nem sempre se constituiu de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas. Resulta que se tornou impossível separar a noção de “gênero” das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida (BUTLER, 2003, p. 20).

Como sou mulher e faço parte da história das mulheres e para talvez, construir uma nova percepção sobre a identidade forjada pelas relações e estabelecida pelos vínculos históricos, sociais, culturais, econômicos, relatarei meus olhares sobre minha própria representação.

Consta em meus documentos que vislumbrei pela primeira vez o mundo na primavera de 1965, no contexto da ditadura militar no Brasil. Enquanto as forças políticas repressoras pretendiam apropriar-se do direito dos cidadãos e cidadãs de pensar autonomamente, cobrindo com o pano do medo o país, impondo silêncio e uma suposta ordem e progresso, eu abria a boca ruidosamente, com a liberdade de uma libélula, exibindo o direito de manifestar-me. Sou a sexta filha de uma família numerosa pelos padrões atuais, cinco mulheres e três homens. Nasci em uma cidade pequena – Seberi - no interior do estado do Rio Grande do Sul no Brasil, com pai e mãe descendentes de imigrantes europeus, empobrecidos e doentes.

Doentes de esperança, sem perspectivas de melhores dias, acuados pelo cotidiano, escondidos em seus corpos envoltos pela dor, pela embriagues, pelo

entorpecimento, pelo disciplinamento forjado em discursos milenares que, segundo Foucault são “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT,2004 p.118).

Fatos corriqueiros, porém importantes, que deixaram marcas, resultando em escolhas realizadas ao longo dos anos. Utilizo as palavras de Michel Foucault por considerar que existem muitas formas de disciplinamento do corpo e estão invisivelmente inseridas no corpo social, potencializando a construção de sutis amarras coercitivas.

Minha mãe tinha o ofício de corte e costura e o provento de seu trabalho era parte importante da manutenção financeira da família. Meu pai, com a profissão de carpinteiro, não conseguia gerar recursos suficientes para o sustento de numerosa família. Junto à máquina de costura, envolta em diversos panos, eu adentrava o mundo dos sonhos, através das gravuras das revistas de moda que sempre estavam em uma cesta no chão.

Representações constituidoras de identidades perpassavam pelas revistas que as freguesas traziam para que modelos de roupas fossem copiados. Este foi meu primeiro contato com a cultura letrada. Imagens e rabiscos feitos em pedaços de papéis. Lápis e giz de costureira fazendo parte de meus brinquedos infantis. As letras se misturando com as imagens. Segundo Judith Butler, a representação

[...] serve como um termo operacional no seio de um processo político que busca estender visibilidade e legitimidade às mulheres como sujeitos políticos; por outro lado, a representação é a função normativa de uma linguagem que revelaria ou distorceria o que é tido como verdadeiro sobre a categoria das mulheres. (BUTLER,2003, p.18).

A escolha profissional materna pode ser analisada à luz da pesquisa de Michelle Perrot (2005) sobre as máquinas aliadas das mulheres e sobre o discurso de uma



natureza feminina. No início do século XIX as máquinas ganharam grande notoriedade e com a mecanização e as grandes guerras, surgiu a necessidade de mão-de-obra para operá-las e as mulheres introduziram-se no espaço de trabalho das fábricas têxteis. Entretanto, não tiveram acesso a todas as máquinas e sim àquelas que estavam ligadas aos afazeres denominados femininos.

As máquinas – de costura e datilografia - se tornam um instrumento de uma forma de emancipação para as mulheres que assim puderam conciliar as tarefas domésticas com um ganho financeiro. A máquina de costura suscitou interesse especial, pois possibilitou que o trabalho se realizasse no âmbito doméstico, sem desvincular a mulher do espaço privado do lar. E a escolha de quais máquinas as mulheres poderiam utilizar é realçado por Michelle Perrot pelo discurso de uma natureza feminina,

O discurso sobre a máquina é também um discurso sobre a natureza feminina. Frágil, a mulher não pode tratar diretamente com os materiais duros que requerem esforço viril: ela é destinada ao mole, fios ou tecidos. Incapaz de invenção, ela convém às tarefas parciais, repetitivas, originárias de uma divisão de trabalho que a máquina aumenta. (PERROT,2005, p.225)

Com seu trabalho, Perrot expõe sobre a inserção feminina no espaço profissional, nas fábricas ou na esfera do trabalho ligado ao que se intitulou “profissões de mulheres”. Circunscreve a relação das mulheres com o trabalho e o universo das máquinas a elas destinadas – principalmente às de fiação, costura e datilografia – e nos faz perceber que “os setores em que elas entram são progressivamente desertados pelos homens que preferem reconstituir, em outros lugares, espaços masculinos intactos (PERROT,2005, p. 258).” A simples presença do homem qualifica uma profissão.

A mecanização lhes coloca um duplo problema: o de sua desqualificação, na medida em que, na fábrica, lhes são confiadas apenas as máquinas consideradas simples, com

salários menores; e o problema da concentração tendo como resultado ou sua eliminação pura e simples da esfera produtiva, por uma boa parte de sua existência, ou a difícil conciliação da dupla tarefa, doméstica e da fábrica. Uma dicotomia entre o público e o privado que perdurou e ainda perdura na sociedade contemporânea.

Pierre Bourdieu (2003) se refere a construção social naturalizada alicerçada sob a divisão das coisas e atividades num sistema de oposições homólogas, alto e baixo, duro e mole, claro e escuro, seco e úmido, masculino e feminino, bom e mau, certo e errado, feio e bonito. Para as mulheres existe um mito religioso clássico que as caracterizam nessa dimensão: a Maria e a Eva. A uma a pureza, a santidade, a perfeição. À outra a sujeira, o pecado, a imperfeição e, portanto a sua execração. A virgem Maria assexuada e a Eva pecadora, imagem dupla feminina acompanhando a história corporal das mulheres. Essa simbologia foi, e muitas vezes ainda o é, usada para designar papéis e posições de gênero, assim como para criar representações femininas.

Em nome desta dualidade, a história registra momentos vergonhosos como as mais de 100 mil mulheres torturadas e levadas à morte na fogueira pela Inquisição – usualmente eram queimadas vivas - sob o pretexto de bruxarias. O manual que oficializava o direito à exterminação, intitulado “Malleus Maleficarum”, é considerado o mais importante livro jamais escrito sobre o feminino. Uma repressão sistemática do feminino e das manifestações de rebeldia dos que estavam expostos à fome, à peste e à guerra. Esse genocídio perpetrado na época em que se formavam as nações modernas tornou dócil e submisso o corpo das mulheres da era industrial que se iniciava.

É necessário desprender-se desses estereótipos, pois moldam a história dentro de uma visão dicotômica do masculino e do feminino. A questão emblemática não está nos

pares duais, está na desqualificação de um em detrimento do outro, pois se elege um como o melhor e o outro é desqualificado. A um são atribuídas características positivas e a outras negativas. Entretanto o equilíbrio se funda na harmonia desses contrários e todo excesso em um âmbito anuncia desordem, exclusão, desigualdades. Nesse sentido é pertinente a reflexão de Boaventura Santos quando afirma que as pessoas ou grupo sociais têm o direito a serem iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a serem diferentes quando a igualdade os descaracteriza.

Seguindo o curso dos acontecimentos - estando eu com quatro anos - a família foi residir em uma cidade com maiores perspectivas de crescimento econômico. A cidade escolhida – Horizontina - prosperava industrialmente, possibilitando assim trabalho para os filhos e filhas. O êxodo rural fazendo parte de minha história desafiando-nos à mudança de hábitos, de costumes, de relações.

Aos cinco anos ingressei no jardim de infância da escola de congregação de irmãs religiosas da cidade, considerada a melhor escola para uma menina. Mulheres educando mulheres para os afazeres femininos, para educar filhos, filhas, alunos e alunas. É lógico que havia meninos nas turmas, porém predominavam meninas e somente alguns meninos concluíam o primeiro grau na escola.

Aos poucos as famílias os transferiam para outra escola que formava com ênfase no ensino técnico profissionalizante. As meninas permaneciam para cursar o Magistério, não considerado profissionalizante (aliás, como até hoje). Lembro que a professora era considerada a nossa segunda mãe. A primeira pessoa a ensinar-me o valor da cultura letrada escolar foi uma mulher, uma mulher professora.

Guacira Louro chama atenção para o fato de que as mulheres - no final do século XIX e início do século XX - passam a assumir a profissão do magistério como uma extensão da maternidade, num exercício de doação e amor, em atividade que exigia entrega. Uma profissão vocacionada.

O magistério se tornará, neste contexto, uma atividade permitida e, após muitas polêmicas, indicada para mulheres, na medida que a própria atividade passa por um processo de ressignificação; ou seja, o magistério será representado de um modo novo na medida em que se feminiza e para que possa, de fato, se feminizar. (LOURO, 2003, p.95)

Minhas irmãs continuavam em escolas públicas e meus irmãos evadiram da sala de aula, trabalhando na indústria em períodos e turnos que não coincidiam com o horário da escola – e hoje fazem parte das estatísticas educacionais dos brasileiros com baixa escolaridade. A escola particular era mantida por religiosas e formava professoras para atuar na escola primária. Foi decidido que eu teria o que era considerado uma boa educação e uma profissão adequada a uma moça: o magistério, em uma escola onde se ensinava com muita disciplina e rigidez nos padrões de uma religiosidade cristã voltada para os dogmas constituidores da Igreja. Uniforme impecável assim como o comportamento de uma menina deveria ser.

De acordo com Hannah Arendt (2000) o comportamento igualitário substitui o caos na ação das relações humanas. Podemos observar o padrão de comportamento igualitário nos registros fotográficos do período, havendo sempre uma preocupação com a manutenção da ordem e da igualdade representada na roupa, no corte de cabelo, na posição de hierarquia, na postura, pretendendo eliminar traços que traduzissem a diferença.

Mesmo com a disciplina quase militar presente na escola, a imaginação e a fantasia próprias da infância abria seus espaços, fervilhando de esperança e alegria, numa

espécie de resistência. Era o tempo de viver o brincar, o fantasiar, o ser, o estar sendo que a infância e a adolescência nos proporcionam e por descuido perdemos com o passar dos anos sem notarmos, pelo disciplinamento dos corpos.

Michel Foucault (2004) utiliza o termo disciplina no estudo realizado arqueologicamente sobre a construção de um corpo disciplinado e dócil descrito no livro *Vigiar e Punir*. A disciplina que inicia na figura do soldado e se expande no corpo social, utiliza o corpo como alvo de poder. Um corpo que se “manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam”(FOUCAULT, 2004 p.143). Disciplina constituída por um conjunto de regulamentos militares, escolares, hospitalares e que se manifesta através de uma anatomia política do detalhe.

As lembranças dos momentos alegres sobrepuseram-se aos momentos de disciplina e adaptação aos rígidos padrões escolares socialmente aceitos - quem não se adaptava à escola era convidado a se retirar da mesma e servia de exemplo a outros, produzindo-se assim milhares de analfabetos e semi-analfabetos que retornam posteriormente à escola na esperança de – utilizando o linguajar peculiar - tirar o diploma.

Vivíamos os anos obscuros da ditadura militar<sup>2</sup>. A rigidez e a disciplina como fonte de “ordem e progresso”, vivendo em uma cidade pequena, imersa na alienação do processo político que marcas profundas deixaram na construção e participação das mulheres no espaço público. Executar, realizar, seguir o modelo. Vivendo em um mundo de ilusões

---

<sup>2</sup> Podemos definir a Ditadura Militar como o período da política brasileira em que os militares governaram o Brasil. Esta época vai de 1964 a 1985. Caracterizou-se pela falta de democracia, supressão de direitos constitucionais: censura, perseguição política e repressão aos que eram contra o regime. Durante o Regime de ditadura militar no Brasil, houve um período de forte repressão à expressão, imposto pelo Ato Institucional governamental nº 5, que cerceou o direito à liberdade democrática dos cidadãos com reflexo direto na educação.

onde o correto estava em fazer sem questionar, com verdades absolutas direcionando as escolhas. Apenas terminar a tarefa, com humildade e resignação.

Lembro que a escola premiava as alunas e alunos, com ótimo comportamento e os com as melhores notas, com menção honrosa e um pequeno mimo – livros, canetas e demais objetos de uso escolar. Ocorria que a maioria dos vencedores por comportamento eram as meninas, sempre muito elogiadas por sua meiguice e tranqüilidade. As famílias se orgulhavam de tal referência. A escola educava - assim como toda a sociedade - para assumir papéis sociais definidos.

As meninas com um papel a representar de boazinhas, meigas, cordatas e obedientes. Os meninos, desafiadores, agressivos, fortes e até mesmo desobedientes. Era raro uma menina desafiar a ordem estabelecida e se ousavam eram execradas pelos colegas e seus familiares. Geralmente transferiam-se de escola. Novamente os pares duais, desqualificando a um e exaltando a outro.

Enquanto a história corria independente de minha percepção, construía a minha história através dos labirintos da literatura. Nessa fase, autores diversos adquiriram uma leitora assídua e voraz, sendo parceiros da construção de possibilidades de escolhas pessoais e profissionais. É difícil distingui-las, pois que se mesclam formando uma rede de interlocuções.

Os caminhos seguidos são tortuosos e não é possível saber o que há após uma curva. Aí reside a surpresa. Neste contexto de suposta resignação, de obediência e silêncio, houve um momento de fratura onde alicersei a possibilidade de transgressão e, como diz Guimarães Rosa “[...] o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão

sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando”  
(ROSA,2000, p.15).

O romancista brasileiro em seu livro Grande Sertão Veredas expõe de forma sutil e artilosa a compreensão da vida enquanto travessia, com possibilidade de surpresas e percalços durante a caminhada. Vida contingente, finita, fugaz e sempre única. Assim a literatura começou a fazer parte de meu cotidiano, descobri a biblioteca e os encantos dos livros e deles jamais me separei.

Passado o tempo dos mitos é nos textos literários que se constrói a personalidade. É neles que cada um aprende a simbolizar as suas vivências, as suas emoções e as suas paixões, os seus prazeres, as suas angústias e os seus desejos. Neles se decifra o mundo, a sociedade, a vida e a morte.

A literatura é, portanto o lugar privilegiado onde se opera, indissociavelmente, a subjetivação e a socialização. O jogo entre realidade, imaginário e linguagem permite questionar os modelos de identidade e, em particular, os da identidade de gênero e da diferença sexual. É arte da palavra, ambigüidade, germinação de novas perguntas.

A arte literária recolhe saberes do social e os devolve cristalizados. E dois importantes livros editados pela literatura clássica exemplificam o pensamento de uma época referente à representação do feminino e continuam a questionar sobre a vivência de outras épocas: Ana Karenina, escrito por Leon Tolstoi, e Madame Bovary, por Flaubert.

Madame Bovary é considerado o mais importante romance da literatura francesa. Nessa obra Flaubert narra a história do casamento, adultério e trágico fim de Emma Bovary, mulher que alimentava sonhos românticos e que, lentamente sufocada pela vida da

província e pelo casamento tedioso, entregou-se a relações extraconjugais. A obra custou ao autor um processo por ofensa à moral pública e religiosa.

Tólstoi narra a história do amor controvertido e difícil vivido pela protagonista Ana Karenina. Ela é uma mulher casada que segue seu amante. Nessa obra Tólstoi questiona o significado da vida e da justiça social. Em ambas as obras as protagonistas morrem tragicamente, elas não tem saída, são transgressoras de uma ordem social. Mesmo na literatura foi necessário matar a quem desafiava o lugar estabelecido para as mulheres.

Interessante registrar é que minha mãe não permitia que eu lesse as revistas consideradas femininas ou livros de literatura dos romances “água com açúcar” onde o arquétipo da mulher é exposto com toda força, qual seja: bonita, virgem, indefesa, sonhadora... e o modelo masculino irreparável: bonito, rico, másculo, sedutor... Fazia questão que eu lesse o que considerava bons livros. E o que pode ser considerado um bom livro?

Um bom livro dá vontade de ler mais, de continuar adiante, descobrindo cada vez mais situações, mais personagens, mais emoções, mais autores; enfim, um bom livro é uma porta aberta para o infinito. Instiga a busca, desafia e questiona conceitos. É uma necessidade não para que todos sejam artistas, mas para que ninguém seja escravo. Uma bobagem que se esconde sob a forma de um livro é apenas um equívoco, um engano. E hoje o acesso ao livro ainda é privilégio de poucos e menos ainda para quem é analfabeto.

A literatura é uma forma de resistência a um biopoder que regula as vivências.

Tólstoi reflete no livro Ana Karenina sobre a resistência a toda e qualquer forma de imposição

qualquer pessoa é capaz de conservar-se horas sentada de pernas encolhidas, sem mudar de posição, desde que esteja certa de que nada a impedirá de o fazer. Mas, sabendo que é uma imposição, terá câimbras e as pernas, trêmulas, acabarão instintivamente por estender-se (TOLSTÓI,2003, p.428).



A leitura como suporte a uma vivência que se construía através de um suposto conformismo e indiferença aos acontecimentos históricos, fazendo emergir do enclausuramento e cegueira a que a educação formativa pretendia submeter, pode ter determinado minha escolha profissional ligada diretamente ao ensinar a ler e escrever, à inclusão no mundo letrado com possibilidades múltiplas.

O Magistério foi a escolha profissional, embora para o momento fosse interessante às moças esta escolha ligada à maternagem. Educar, principalmente crianças, era ideal para as mulheres e esta concepção inquietou-me sempre, provocando questionamentos sobre o conceito propagado de que o magistério seria uma profissão feminina. Comentava-se que o Magistério era uma ótima profissão para uma futura mãe e possibilitava que em turno contrário atuasse nas lidas domésticas.

Ao cursar as disciplinas no Mestrado de Educação nas Ciências, amparando a pesquisa sobre Gênero nas abordagens dos Estudos Culturais, percebo o quanto a concepção de educação ser uma atividade feminina, principalmente para os anos iniciais do Ensino Fundamental, está vinculada com as relações culturais e sociais construídas milenarmente.

A opção pela reflexão utilizando o olhar na perspectiva dos Estudos Culturais é pertinente para a pesquisa. As abordagens dos Estudos Culturais demonstram uma preocupação com o terreno cotidiano das pessoas e com todas as formas pelas quais as práticas culturais falam a suas vidas e de suas vidas. Volta-se para questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder.

O campo de teorização proposto pelos Estudos Culturais rompe com as fronteiras das culturas tradicionais e, em interface com a educação, permeia todas as disciplinas, problematiza a produção de identidades, as relações de gênero, os discursos

constituidores de verdades, a alteridade e a diferença que constroem as relações culturais do Ocidente. Problematizar o discurso da naturalização do feminino é um viés que os Estudos Culturais proporcionam, e na questão de Gênero, um viés pertinente, pois:

Por gerações, foi dito às mulheres que elas são “naturalmente” fracas, submissas, extremamente emocionais e incapazes de pensamento abstrato. Que estava “em sua natureza” serem mães em vez de executivas, que elas preferiam entreter visitas em casa a estudar [...]. Se todas essas coisas são naturais significa que elas não podem ser mudadas. Fim da história. Volta à cozinha. Proibido ir adiante (KUNZRU, 2000, p.28).

Ao articular as várias áreas do conhecimento, os estudos Culturais alargam a compreensão de como nos constituímos, somos constituídos e como constituímos as diversas identidades que perpassam as representações de gênero e a construção de uma natureza, seja feminina ou masculina. E, se compreendermos que as mulheres e homens não são naturais, mas construídos então, dados os instrumentos adequados, todos nós podemos ser reconstruídos e a educação é uma possibilidade, como explicita dona Eva em sua simplicidade *“Se eu tivesse ido à escola e aprendido a ler e escrever quando era mocinha eu hoje seria estudada, teria um emprego fixo e não precisaria passar necessidade, nem ter apanhado de marido”*.

Para compreender - ao menos minimamente - os conceitos, a simbologia, os mitos, os discursos que alargam as fronteiras entre os gêneros e produzem desigualdades de oportunidades, torna-se necessário uma revisão bibliográfica sobre seu conceito.

Gênero tem sido o termo utilizado para teorizar a questão da diferença sexual, questionando os papéis sociais destinados às mulheres e aos homens. A história das mulheres e a história do gênero estão interligadas, e situando-se o gênero no campo relacional, porque só concebe mulheres se elas forem definidas em relação aos homens.

John Scott assim define gênero:

Por gênero me refiro ao discurso da diferença dos sexos. Ele não se relaciona simplesmente às idéias, mas também às instituições, às estruturas, às práticas cotidianas como aos rituais, e tudo o que constitui as relações sociais. O discurso é o instrumento de entrada na ordem do mundo, mesmo não sendo anterior à organização social, é dela inseparável. Segue-se, então, que o gênero é a organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas ele constrói o sentido desta realidade. A diferença sexual não é a causa originária da qual a organização social poderia derivar; ela é antes, uma estrutura social móvel que deve ser analisada nos seus diferentes contextos históricos (SCOTT, 2002. p.15).<sup>3</sup>

Falar em gênero em vez de falar em sexo indica que a condição das mulheres não está determinada pela natureza, pela biologia ou pelo sexo, mas é resultante de uma invenção, de uma engenharia social e política. A idéia de gênero – diferença de sexos baseada na cultura e produzida pela história, secundariamente ligada ao sexo biológico e não ditada pela natureza – tenta desconstruir o universal e mostrar sua historicidade.

Assim, busco nos estudos de autoras como, Judith Butler, Teresa de Lauretis e John Scott a compreensão do conceito de gênero e em Foucault as ferramentas teóricas necessárias ao entendimento da construção de uma representação<sup>4</sup> de gênero. É possível vincular Michel Foucault e a história das mulheres. Embora não tenha escrito especificamente sobre elas, sua teoria proporcionou ferramentas úteis à análise da representação ao pesquisar sobre o poder, o corpo sexual como alvo e veículo do biopoder, as estratégias de resistência ou as tecnologias de si.

---

<sup>3</sup> No original: Par “genre”, j’entends me référer au discours de la différence des sexes. Il ne rapporte pas simplement aux idées, mais aussi aux institutions, aux pratiques quotidiennes comme aux rituels, à tout ce qui constitue les relations sociales. Le discours est un instrument de mise en ordre du monde, même s’il n’est pas antérieur à l’organisation sociale, il en est inséparable. Il s’ensuit alors que le genre est l’organisation sociale de la différence sexuelle. Il ne reflète pas la réalité biologique première, mais il construit le sens de cette réalité. La différence sexuelle n’est pas la cause originelle de laquelle l’organisation sociale pourrait dériver; elle est plutôt une structure sociale mouvante que doit elle-même être analysée dans ses différents contextes historiques. SCOTT, Joan. W. La citoyenne paradoxale. Les féministes françaises et les droits de l’homme. Paris: Albin Michel, 1998, p. 15

<sup>4</sup> Nas Ciências Sociais representação é definida como sendo *categorias que expressam a realidade, explicam-na, justificando-a ou questionando-a*

A fim de compreender a representação, utilizo Chartier<sup>5</sup> (1990-1991) que entende representações sociais como determinadas pelo grupo que as forjam, elas são percepções do social, discursos que produzem práticas e buscam legitimar ou justificar, para os próprios indivíduos as suas escolhas e condutas. Elas só têm sentido se comandarem práticas que resultam na construção de um mundo social e uma identidade, percepções elaboradas nas relações historicamente construídas por indivíduos em sociedades de onde emergem as práticas sociais, culturais. “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” Faz-se necessário relacionar o signo visível e o seu referente por ele significado (CHARTIER, 1990, p. 21). Estaremos assim, utilizando o conceito de representação no sentido de representar algo ausente, ou seja, algo que está no lugar de. Segundo Chartier (1990, p.27), os processos de formação são produzidas historicamente e, "esta história deve ser entendida como o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido", rompendo com a idéia de um sentido único.

A reflexão instiga a uma problematização sobre como são representados as mulheres e homens no processo de construção discursiva que permeia as relações sociais. A representação, “representação é compreendida [...] como marca material, como inscrição, como traço” (SILVA, 2003, p.41), é um sistema de significação, é a construção de um real; “Tem a ver com a relação entre, de um lado, o real e a realidade e, de outro, as formas pelas

---

<sup>5</sup> Segundo Roger Chartier, não é possível entender uma História Cultural desconectada de uma História Social, posto que suas representações são produzidas a partir de papéis sociais. Ele afirma seu entendimento de que não há real oposição entre mundo real e mundo imaginário. O discurso e a imagem, mais do que meros reflexos estáticos da realidade social, podem vir a ser instrumentos de constituição de poder e transformação da realidade. Desta forma, a representação do real, o imaginário, é em si, um elemento de transformação do real e de atribuição de sentido ao mundo. As representações coletivas são consideradas ao mesmo tempo matriz e efeito das práticas construtoras do mundo social. O imaginário tido como um sistema de idéias-imagens de representações coletivas, é considerado o outro lado do real.

quais esse real e essa realidade se tornam presentes para nós (SILVA, 2003, p.32)”. A representação, nesta perspectiva, nunca é fixa, determinada, é sempre construída e passível de modificações.

O processo de representação pautado na naturalização conceitual do papel a ser desempenhado por cada sujeito - homem e mulher, brancos e pretos, ricos e pobres - não possibilita a mudança, visto que o discurso da natureza é um discurso forte e está enraizado na subjetividade moderna; “[...] quando é descrito algo como sendo ‘natural, estão dizendo que ‘é assim que o mundo é, não podemos mudá-lo” (KUNZRU, 2000, p.28).

No regime dominante de representação, a identidade dominante é a norma invisível que regula todas as identidades. Homem, branco, heterossexual: identidades que, por funcionarem como norma, não aparece como tal. É o outro que é étnico. A identidade feminina é marcada por falta em relação à do homem. A identidade subordinada é sempre um problema: um desvio da normalidade. Ela é sempre a identidade marcada. No regime dominante de representação, é a identidade subordinada a que carrega a carga, o peso da representação (SILVA, 2003, p.49). A representação tem o poder de modificar a realidade que parece refletir, por isso há a construção da realidade por meio de representações.

Por disponibilizarem algumas ferramentas teóricas que possibilitam fiar a análise sobre a representação feminina, os discursos que os constituíram e os poderes que permeiam simples relatos, utilizo tais autores na tentativa de costurar as bases teóricas da reflexão, pois possibilitam um estranhamento do que nos é familiar.

### 1.3. Implicações pessoais na escolha da temática de pesquisa

“Eu sempre digo para minhas filhas que é muito importante estudar, não importa a idade, é melhor do que ficar fazendo fofoca com as vizinhas, para melhorar de vida, entender um pouco das coisas (ANA, 2005).”

Muitos anos de aprendizagens, construção de saberes, questionamento de certezas foram necessários para que suscitasse a discussão sobre a construção da representação de gênero e os papéis masculinos e femininos instituídos culturalmente. A participação em um projeto de alfabetização de adultos realizado na cidade de Horizontina, pelo período de dois anos, com início no ano de 1999, foi a oportunidade para a reflexão sobre a temática de Gênero.

Na escola - espaço de relações complexas e abrangentes - a problematização dessa temática é fundamental. A escolha do grupo de pesquisa empírica deu-se por considerar no momento, o que melhor retrata a representação da figura feminina, visto que são as mulheres que formam a maioria dos alunos dessa modalidade de estudo e as intrincadas relações de poder estabelecidas pelos discursos constituidores de Gênero perpassam as aprendizagens escolares. E, pautando nos estudos sobre gênero de John Scott, podemos afirmar que

[...]temos necessidade de uma visão mais ampla que inclua não somente o parentesco (centrando-se no lar e na família como a base da organização social) mas também o mercado de trabalho (um mercado de trabalho sexualmente segregado faz parte do processo de construção de gênero), a educação (as instituições de educação somente masculinas, não mistas, ou de co-educação faz parte do processo de construção do gênero) e o sistema político (SCOTT, 1995, p. 87).

Nessa perspectiva, poderíamos facilmente optar pela análise de mulheres vítimas de um destino cruel. Simone de Beauvoir (2000) nos leva a uma reflexão dessa visão reducionista quando afirma que “a mulher não se reivindica como sujeito porque não possui os meios concretos para tanto, porque sente o laço necessário que a prende ao homem sem reclamar a reciprocidade dele, e porque, muitas vezes, se compraz no seu papel de outro.”(BEAUVOIR, 2000, pg 15

Poderíamos perguntar: - O que faz com que as mulheres estejam tão fortemente marcadas por um discurso de passividade sentindo-se confortavelmente bem na postura de vítimas do que está posto? O que possibilita a ruptura desta passividade, que desejo as move a mudar de postura? Até que ponto um discurso pode sofrer rupturas e possibilitar uma reestruturação dos conceitos vivenciados pelas mulheres que retornam à escola? Acreditamos ser esse um dos pontos que merecem análise na educação de adultos.

O que move mulheres de idade variada, que retomam os seus estudos escolares, a tomar a decisão de deixar furtivamente suas casas para participar das aulas, contrapondo-se ao que está naturalizado, buscando apreender conhecimentos sistematizados pela escola, independente de idade, possibilitando compreender o mundo de forma ampliada, rompendo laços fortes e enfrentando o caos do devir? Resgatando sonhos envoltos por sucessivas camadas de submissão, medo, desmotivação?

Como a aluna Carla que saía escondida de sua casa para participar das aulas, até que o marido descobriu e bateu muito nela<sup>6</sup>. Por muitos dias não veio na aula, somente

---

<sup>6</sup> A violência contra a mulher ainda é uma prática muito recorrente nos dias atuais, apesar de todos os avanços culturais e legais. A lei federal 11.340, conhecida como Lei Maria da Penha, criou mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Não só no Brasil como em diversos países do mundo, a violência contra a mulher se manifesta nas mais diversas formas e representa um dos principais entraves à consolidação da igualdade de gênero, ocorrendo, sobretudo, no âmbito doméstico. No Rio Grande do Sul a violência é tratada como um caso de saúde pública que afeta a todos.

pode retornar pela intervenção de sua professora que foi visitá-la e, com muitos argumentos, conseguiu convencer o marido a deixá-la participar das aulas. Contrapõem-se a outras mulheres que, vendo emergir seus sonhos, os submergem novamente sob a desculpa da impossibilidade de continuidade, da necessidade de sua permanência junto aos seus. E a Maria Rita que desistiu das aulas com o seguinte argumento: *“Olha professora, me desculpe, mas não poderei mais vir à aula, pois tenho tantas coisas para fazer em casa, não dá tempo para estudar e em casa não posso pegar meus cadernos para escrever ou ler, preciso cuidar dos filhos e do marido que eles já estão reclamando que às vezes as coisas não estão prontas.”*

Formas variadas de violência sofridas pelas mulheres, fruto de uma relação de desigualdade que reproduz na prática a exclusão a que estão exposta e a qual reproduzem através de seus filhos e filhas. Indicam-se como causas desta violência inúmeros fatores, dentre os quais se destacam o baixo nível educacional, problemas econômicos, drogadição, alcoolismo e tradição cultural. Todavia é possível perceber que ao longo da história foi a cultura patriarcal e machista, reproduzida inclusive no aparato legal, que fundamentou e ainda sustenta a violência contra a mulher.

Essa violência explícita através de pancadas é visível e causa desabono por parte das pessoas, entretanto considero que a violência invisível, causa transtornos ainda mais irreversíveis não somente às mulheres, mas a todo o ser humano. A violência simbólica, segundo Bourdieu (2003), é perpetuada pela ordem social estabelecida, com suas relações de dominação, seus direitos e suas imunidades, seus privilégios e suas injustiças, em que condições de existência das mais intoleráveis possam permanentemente ser vistas como aceitáveis ou até mesmo naturais.



Violência simbólica, violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento, ou em última instância, do sentimento. (BOURDIEU, 2003, p 7-8)

Como toda temática relativa a gênero é ampla e envolve diversas esferas das relações entre seres humanos complexos, um recorte é necessário - apesar de estar tentada a discutir as inúmeras nuances das representações de gênero - a pesquisa é direcionada para a análise de fatos corriqueiros e naturalizados pela sociedade, com mulheres de classes populares, em processo de alfabetização junto a programas realizados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos na cidade de Horizontina.

A opção metodológica de inserção no campo da pesquisa, para ouvir e refletir sobre as falas das mulheres, perceber se há modificação de perspectiva introduzida no âmbito familiar a partir da alfabetização, através da observação, do contato direto com as protagonistas nas vivências no espaço social do grupo de aprendizagem da cultura letrada, ou seja, nas aulas.

## **2- ARENAS HISTÓRICAS - FIOS NA TECITURA DA PESQUISA**

### **2.1. Situando globalmente o tema**

“Professora, hoje recebi o material do correio, sentei no sofá e consegui ler o que estava escrito, não precisei entregar ao meu marido ou meus filhos para que lessem para mim (MARIA, 2005)”.

A abordagem das questões de gênero no âmbito da educação é urgente e necessária. De acordo com a Declaração de Brasília sistematizada na quarta reunião do Grupo de Alto Nível de Educação para Todos, ocorrida de oito a dez de novembro de 2004 em Brasília, das 127 nações analisadas pela UNESCO, no cômputo geral o Brasil ocupa a 72ª posição. Aparece em 32º em educação primária, em 67º em alfabetização entre adultos e em 66º em igualdade de Gênero.

O documento aponta e reconhece a necessidade de uma educação sensível às questões de gênero para que um ensino de qualidade seja oferecido, principalmente na educação pública, na qual está inserida a maior parcela da população estudantil brasileira.

Assim a escolha do tema da pesquisa - discursos constituidores de representação de gênero - com as turmas da Educação de jovens e adultos vem ao encontro da preocupação de educadores, governantes e órgãos vinculados à educação.

A educação é um dos atributos mais importantes para avaliar a desigualdade existente na sociedade, seja ela de gênero, racial, econômica ou regional. Além disso, a educação é considerada como um dos mecanismos, senão o principal, de superação das desigualdades. A melhora observada nos indicadores educacionais nos últimos anos, por sua vez, não é resultado de uma estratégia declarada de desenvolvimento social com investimentos maciços na área educacional, mas decorrente da pressão dos movimentos feminino e negro. O estudo do INEP (2005) destaca que foi o movimento feminista que alertou para a opressão e para a desigualdade social sofrida pelas mulheres, possibilitando a elas maior atuação no espaço público, político e social pela igualdade de direitos, de educação e de profissionalização.

As mudanças no quadro educacional brasileiro são diagnosticadas pelos dados estatísticos, que revelam esses avanços ainda como um fenômeno recente. De acordo com os dados censitários, o analfabetismo foi um dos grandes entraves para o desenvolvimento social brasileiro, chegando a atingir mais da metade da população de 15 anos ou mais de idade em 1940, principalmente entre as mulheres. O analfabetismo reduziu progressivamente, mas até 1991 as mulheres ainda representavam o maior contingente de analfabetos (8,3 milhões de homens analfabetos contra 9,3 milhões de mulheres).

Na década de 1990 que se observou uma reversão nos indicadores educacionais favoráveis às mulheres, embora as disparidades regionais e raciais na educação ainda tenham um caráter estruturante (as mulheres negras apresentam uma taxa de analfabetismo de cerca o

dobro das mulheres de cor branca), o analfabetismo é um dos principais indicadores para mensurar a exclusão social.

A escolha não se justifica somente na perspectiva foucaultiana do biopoder. O principal é que a questão de gênero tem a ver com as relações de micro-poderes estabelecidos entre as pessoas e podem ser modificadas, desconstruídas, agenciadas. É para os micro-poderes que a abordagem do tema na EJA foi direcionada. Autores como Michel Foucault oferecem ferramentas para fiar a análise sobre a representação feminina, os discursos que os constituíram e os poderes que permeiam simples relatos. A utilização dos conceitos propostos possibilitou costurar as bases teóricas da reflexão, não somente no decurso dos encontros com o grupo, mas na escrita da presente pesquisa.

O espaço empírico foi propício para indagar as concepções relativas às construções sociais sobre gênero, a representação e os poderes que permeiam a identidade masculina e/ou feminina na educação. Realizar uma pesquisa sobre gênero sob a perspectiva das mulheres analfabetas parece ser paradoxal neste início do século vinte e um, quando as estatísticas mostram que a inserção das mesmas nas mais diversas esferas é relevante e ocorre também em caráter competitivo e o grau de escolarização das mulheres é elevado. No entanto, utilizando as palavras de Ranciére “o que conta não é saber se as mulheres ocupam mais ou menos espaço, mas qual é a natureza do espaço que elas podem ocupar, a natureza dos títulos dessa ocupação” (RANCIÈRE, 1995, p. 46).

Problematizar essa temática é imprescindível visto que visíveis foram as fronteiras desses espaços, determinantes de lugares e atitudes, e contemporaneamente se tornaram virtuais, deslizantes, nômades, porém ainda fronteiras, delimitando as margens e as possibilidades.

A invisibilidade fornece a sutileza necessária para a permanência das representações. E com as mulheres essa invisibilidade favoreceu a construção de formas diversas de desigualdades de gênero pela sociedade ocidental, pautadas na naturalização. Indagar sobre concepções relativas às construções sociais sobre gênero provoca. E o que percebemos que provoca? Deslocamentos. Perplexidade. Inquietudes. Tensões agenciadas por construções seculares da representação de como ser um sujeito masculino ou feminino.

As propostas das políticas educacionais, na tentativa de equalizar a defasagem dos índices de escolaridade, propõem alternativas, principalmente no item desigualdade de gênero registrada por décadas, ao oportunizar o direito à educação de jovens e adultos com uma possibilidade diferenciada do currículo tradicional, com outros tempos e propostas curriculares que possibilitam o acesso ao saber sistematizado respeitando a trajetória histórica de cada um. Assim, a escolarização ao ser organizada de forma a possibilitar o acesso contemplam categorias diferentes de trabalhadores como operários, domésticas, donas-de-casa, lembrando que as mulheres são a maioria dos que possuem baixa escolaridade.

Porém, propostas de inclusão por si não são garantia de permanência, pois “a representação<sup>7</sup> está estritamente associada ao olhar” (HARAWAY, 2000, p.59). E quais

---

<sup>7</sup>A prática da representação está intrinsecamente ligada às formas culturais onde estamos vivendo. Representação é atribuição de significado às relações sociais que permeiam o cotidiano. Representação é uma prática de significação que produz conhecimento. Esse vínculo que existe entre conhecimento e representação é indissolúvel. Ao representar o mundo, diversas formas de conhecimento são produzidas, o que não significa dizer que todas elas são consideradas igualmente válidas, ou que todas elas estão socialmente legitimadas. Embora o conceito de representação tenha uma multiplicidade de significados, é preciso compreendê-la dentro de um sistema lingüístico, cultural e estreitamente ligado às relações de poder que a torna arbitrária. Para dizer de outro modo, a ênfase na representação está ligada a significantes e à forma como o significado é construído. Significados são produzidos em diversos locais e circulam através de vários processos e práticas diferentes, tendo sempre a linguagem como forma de representação. Tomaz Tadeu da Silva propõe uma discussão sobre o conceito de representação dentro da perspectiva pós-estruturalista, onde “conhecer e representar são processos inseparáveis”. O autor discute o papel da visão, do olhar na cumplicidade entre representação e poder, para ele a representação está associada ao olhar, pois na perspectiva da análise cultural, visão e representação em conexão com o poder, se combinam para produzir a alteridade e a identidade. (SILVA, 2003, pg 37)

olhares se voltam para a escolarização de jovens e adultos, principalmente das mulheres?

Não é possível somente inverter a dominação, tornando o excluído o centro e sim retirar a centralidade para disseminá-la em várias possibilidades de sujeito ao mostrar a face da diferença. Assim,

Enquanto uns proclamam o fim da representação, entretanto, outros reivindicam o direito à representação. Os questionamentos lançados às epistemologias canônicas, às estéticas dominantes, aos códigos culturais oficiais partem precisamente de grupos sociais que não se vêem aí representados. Há uma revolta das identidades culturais e sociais subjugadas contra os regimes dominantes de representação. É essa revolta que caracteriza a chamada “política de identidade”. Os universais da cultura são sistemas de significação cuja pretensão consiste em expressar o humano e o social em sua totalidade. Eles são, entretanto, sempre e inevitavelmente, sistemas de representação; construções sociais e discursivas parciais e particulares dos grupos que estão em posição de dirigir o processo de representação (SILVA, 2003, p.33).

Se a representação é construída pelas relações de poder, que está imbricado com o saber, como é possível nos desfazermos da representação? De acordo com Foucault sem dúvida, o objetivo principal, hoje, não é o de descobrirmos, mas o de nos recusarmos a sermos o que somos, pois se há poder, há resistência. Para Michel Foucault as relações de poder são produtivas e “[...] a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa” (FOUCAULT, 2004a, p.241).

É isso que as mulheres que retornam à escola na idade adulta mostram. Um resistir ao que lhes impõe a marginalidade do processo educacional. Estão à margem, porém resistem, e sua visibilidade desnaturaliza, questiona, incomoda, provoca rebeldia, desprezo ou simpatia.

Embora para algumas mulheres, principalmente de classes populares, ainda hoje, início do século XXI, servir e parir não rime com estudar, pois as mesmas não se sentem autorizadas, ao mesmo tempo em que não se autorizam a trilhar outros caminhos que possam romper com a naturalização de seu status de mulher, pois seus corpos são passíveis de serem docilizados pela maternidade. E podemos perceber essa situação numa fala entre as alunas demonstra a dificuldade em conciliar estudo e maternidade. *“Eu tenho duas filhas mulher e sempre digo que é mais difícil criá-las. Tem essa coisa de ser mãe por isso a gente precisa estar em cima para não ter filho sozinha. E aí terão que ser mãe e não poderão mais ir na aula (JOANA, 2005)”* .

Como o corpo é o primeiro lugar da inscrição de uma representação, a sociedade sempre leu, encarou a mulher a partir de seu corpo e de suas produções, fechando-as na reprodução e na afetividade.

## **2.2. Pontuando historicamente a legislação referente à EJA – momento educacional no Brasil**

Não se deve fazer divisão binária entre o que se diz e o que não se diz; é preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado e os que não podem falar, que tipo de discurso é exigida a uns e outros. Não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apóiam e atravessam os discursos. (FOUCAULT, 2003, p.30)

A educação no Brasil tem bem presente em sua história a inserção de poucos aos instrumentos básicos para a compreensão da leitura e da escrita. A preocupação inicial dos

colonizadores deste país foi com a conquista da terra e exploração de suas riquezas. Os primeiros registros de escolarização formal se efetivam com a vinda dos jesuítas, que em nome de uma evangelização organizaram escolas para as crianças indígenas, sistematizando o saber do trabalho artesanal com o conhecimento erudito.

Com a força escrava, proveniente dos países africanos para o Brasil, instituiu-se visivelmente a distância entre os sujeitos com acesso aos artefatos culturais capazes de possibilitar a cidadania e quem delas estava aliado. Somente uma parcela reduzida da população, constituída por posseiros, políticos ou membros da corte, tinha acesso à educação sistematizada, seja através de tutores ou de escolas religiosas.

Mais do que o reflexo de uma sociedade, as fontes do direito refletem relações de poder. A legislação, na época moderna, tal como nos períodos anteriores, não atingia aos homens às mulheres igualmente, como tampouco afetava por igual aos homens entre eles ou às mulheres entre si. O princípio da igualdade no tratamento legal dos cidadãos, muito embora proclamado nos textos constitucionais de todos os países do ocidente, carrega o peso cultural. A incapacidade civil e política da mulher e dos analfabetos é uma constante nas diversas codificações, argumento reiterado para não considerá-los um indivíduo universal, tornando-se uma das armas mais eficazes no domínio patriarcal da família.

Em uma rápida imersão na legislação brasileira é possível verificar, especificamente na Constituição Federal, que o direito à escolarização formal pela população sempre foi referência. Em 1824, na primeira carta magna brasileira e a única no período imperial que, apesar de antidemocrática, foi a que mais tempo permaneceu válida na história brasileira, consta a garantia da instrução primária e gratuita a todos os cidadãos (Art. 179. inciso XXXII), sem vínculo à obrigatoriedade de frequência. Importante ressaltar que, em



1888, com a abolição da escravatura no Brasil, ocorreu a libertação de um enorme contingente de homens e mulheres analfabetos e, por serem desconsiderados como cidadãos, as ações para efetivamente inseri-los numa sociedade também de direitos não se concretizou.

A segunda constituição datada em 1891, no período republicano, institui que será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos (Art 72, § 6º). Em 1934 é promulgada uma nova constituição de caráter democrático com duração de apenas três anos, que regia sobre o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos. Em 1937, três anos após a promulgação de nova constituição, Getúlio Vargas, então presidente, deu um golpe de estado impondo a ditadura do Estado Novo e promulgando outra constituição. Consta no artigo 130 dessa Constituição que o ensino primário é obrigatório e gratuito.

Em 1945, com o fim da Segunda Guerra Mundial e a derrota das ditaduras nazi-fascistas, os ideais democráticos ganharam força no Brasil. Getúlio Vargas, então presidente, foi deposto e nova Assembléia Constituinte foi convocada. Uma nova Constituição, que retomava os princípios da Carta de 1934, foi promulgada em 18 de setembro de 1946. Nela constava que o ensino dos sete aos quatorze anos era obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais (Art.168 inciso II).

Em 1964, no contexto no qual predominavam o autoritarismo e o arbítrio político imposto pela ditadura militar, nova constituição brasileira foi outorgada. Foi mantida a obrigatoriedade do ensino primário dos sete aos catorze anos de idade e gratuito nos estabelecimentos oficiais.

A Constituição de 1988, em vigor, - promulgada no período de transição entre a ditadura militar e a democracia – é considerada a constituição cidadã por englobar a todos e

todas, eliminando qualquer forma de exclusão, de desigualdade de direitos – também a desigualdade de gênero - dispõe sobre o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurado, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (Art. 208 inciso I).

Em todas as Constituições o direito ao ensino público gratuito fora assegurado de uma forma ou de outra, entretanto verificamos na prática a não efetivação deste direito. A legislação evoluiu na referência ao direito de, no mínimo, à escolarização primária, entretanto não foi suficiente para assegurar a alfabetização da população, pois não foram proporcionadas políticas públicas que viabilizassem a concretização deste direito.

O viés da não produção de analfabetos garantia-se por força de uma lei pelo biopoder do estado. É lógico que a obrigatoriedade não é garantia de aprendizagem e essa é uma análise que está sendo feita por muitos pesquisadores, políticos, analistas, pedagogos, gestores e sociedade em geral que, entretanto, não será aprofundada no breve espaço dessa dissertação. A fala de uma aluna no decurso dos encontros reflete essa dicotomia “*Meus pais sabiam que eram obrigados a me mandar para a escola, mas era muito longe e eu precisava ajudar a cuidar de meus irmãozinhos e da casa (LUIZA, 2005)*”.

As referidas leis também se manifestam sobre os direitos políticos dos cidadãos analfabetos. Na Constituição de 1824 não há referência ao direito dos analfabetos ou mulheres ao voto, porém é possível compreender que não possuíam tais direitos, pois somente o que está em lei é possível realizar. Ao negar referência tanto aos analfabetos quanto às mulheres a lei os omite e perante a mesma simplesmente não existem.

Em 1891 o texto menciona que não podem se alistar eleitores os analfabetos sem referir-se às mulheres. No texto de 1934 mantém-se a proibição do voto dos que não

sabem ler e escrever e incluí-se no Art 109 “O alistamento e o voto são obrigatórios para os homens e para as mulheres, quando estas exerçam função pública remunerada, sob as sanções e salvas as exceções que a lei determinar”, instaurando assim o voto feminino no Brasil. Uma conquista fruto de muita luta envolvendo homens e mulheres que entenderam que a construção de um mundo melhor passa, necessariamente pela garantia da igualdade nas relações de gênero, respeitando a diversidade.

Na Constituição de 1937 não há referência ao voto feminino, pois o mesmo já estava instituído, entretanto mantém-se o veto ao alistamento dos analfabetos. Permanece no texto de 1946 e 1967 a restrição ao alistamento dos analfabetos e a obrigatoriedade do voto extensivo a ambos os sexos. Quando se inicia a campanha pelo sufrágio universal, muitos consideravam que o voto das mulheres consistisse em uma redundância, porque elas já estariam legalmente representadas pelos seus maridos eleitores. O princípio “todos os homens” do universalismo liberal ilustrado, que parecia incluir todos os humanos, na realidade excluiu muitos deles. Do mesmo modo que excluiu as mulheres, operou também com os pobres, os trabalhadores, os analfabetos, enfim, a todos que se diferenciavam daqueles que elaboraram tais princípios.

Uma das denúncias relacionava-se ao direito ao voto e acabava por desembocar num conceito democrático maior, o da cidadania: o direito ao voto – teoricamente universal, e, portanto, de todo cidadão – era vetado às mulheres. Tratava-se, então, de um direito no mínimo discutível pela incongruência que lhe era inerente: ao mesmo tempo em que se propunha extensivo a todo cidadão, impunha um veto às mulheres, porque definia o cidadão como exclusivamente masculino.

Se votar é um ato político, a reivindicação desse direito pelas mulheres atacou o centro do sistema dicotômico público e privado. O sufrágio universal que concederia às mulheres a categoria de cidadãs negava o pressuposto secular de que as mulheres, por natureza, servissem somente para a vida privada. A presença crescente das mulheres tanto no mercado de trabalho como no campo cultural e político levou à evolução do direito privado e à mutação das atividades domésticas, que por sua vez facilitaram o alargamento da esfera feminina pública.

Embora constasse na legislação a garantia do direito ao voto pelas mulheres a partir de 1934, sabe-se que historicamente somente em 1988, com atual Constituição, ocorre efetivamente a garantia deste direito, pois o Brasil vivenciou longos períodos ditatoriais que implicaram em restrições aos direitos de seus cidadãos e cidadãs. Com a Constituição de 1988, ainda em vigor, registra-se pela primeira vez o voto facultativo aos analfabetos, não como uma obrigatoriedade, mas uma opção que permite participação no processo eleitoral. E, pelas estatísticas é possível constatar que novamente poucas mulheres conseguiram participar com seu voto, pois o contingente de mulheres analfabetas era maior do que o de homens. E essa disparidade ainda é perfeitamente visível neste início do século XXI.

Nos registros estatísticos do Tribunal Superior Eleitoral é possível verificar que no ano de 2006, em nível de federação, que dos 125,9 milhões de eleitores brasileiros aptos a votar, 8,2 milhões se declararam analfabetos. As mulheres lideram entre os eleitores analfabetos e também entre os que possuem mais escolaridade. Segundo dados divulgados pelo Tribunal Superior Eleitoral, são 4,4 milhões de eleitoras analfabetas e 3,8 milhões de homens. As mulheres representam a maior parte do eleitorado que está apto a votar nas eleições de outubro de 2006. Na tabela<sup>8</sup> abaixo divulgada pelo Tribunal Superior Eleitoral

---

<sup>8</sup> Tabela disponível no site do Tribunal Superior Eleitoral <http://www.tse.gov.br/internet/index.html>

referente às estatísticas dos eleitores e eleitoras é possível verificar o grau de instrução entre os homens e as mulheres

| Estatística do Eleitorado por Sexo e Grau de Instrução |                   |              |                   |              |                  |             |                    |            |
|--|-------------------|--------------|-------------------|--------------|------------------|-------------|--------------------|------------|
| Pesquisa Brasil - Junho / 2006                         |                   |              |                   |              |                  |             |                    |            |
| Grau de Instrução                                      | Masculino(M)      | %M/T         | Feminino(F)       | %F/T         | Não Informado(N) | %N/T        | Total(T)           | %T/TT      |
| NAO INFORMADO  | 84.295            | 45.85        | 93.219            | 50.7         | 6.340            | 3.45        | 183.854            | 0.15       |
| ANALFABETO   | 3.860.208         | 46.64        | 4.401.478         | 53.18        | 14.652           | 0.18        | 8.276.338          | 6.57       |
| LE E ESCREVE   | 10.850.732        | 50.94        | 10.351.429        | 48.59        | 99.619           | 0.47        | 21.301.780         | 16.92      |
| PRIMEIRO GRAU INCOMPLETO                               | 22.178.661        | 50.65        | 21.579.142        | 49.28        | 28.121           | 0.06        | 43.785.924         | 34.77      |
| PRIMEIRO GRAU COMPLETO                                 | 4.854.974         | 48.96        | 5.050.700         | 50.94        | 10.203           | 0.1         | 9.915.877          | 7.88       |
| SEGUNDO GRAU INCOMPLETO                                | 9.894.129         | 46.54        | 11.358.356        | 53.43        | 4.842            | 0.02        | 21.257.327         | 16.88      |
| SEGUNDO GRAU COMPLETO                                  | 5.864.403         | 41.66        | 8.203.009         | 58.27        | 9.448            | 0.07        | 14.076.860         | 11.18      |
| SUPERIOR INCOMPLETO                                    | 1.377.952         | 47.11        | 1.545.662         | 52.84        | 1.638            | 0.06        | 2.925.252          | 2.32       |
| SUPERIOR COMPLETO                                      | 1.888.209         | 45.06        | 2.299.288         | 54.87        | 2.770            | 0.07        | 4.190.267          | 3.33       |
| <b>TOTAL(TT)</b>                                       | <b>60.853.563</b> | <b>48.33</b> | <b>64.882.283</b> | <b>51.53</b> | <b>177.633</b>   | <b>0.14</b> | <b>125.913.479</b> | <b>100</b> |

No município de Horizontina os dados também são estarrecedores

| Estatística do Eleitorado por Sexo e Grau de Instrução         |              |             |              |             |                  |          |               |            |
|--|--------------|-------------|--------------|-------------|------------------|----------|---------------|------------|
| Pesquisa por Município - Município 1786 - UF RS - Junho / 2006 |              |             |              |             |                  |          |               |            |
| Grau de Instrução  | Masculino(M) | %M/T        | Feminino(F)  | %F/T        | Não Informado(N) | %N/T     | Total(T)      | %T/TT      |
| NAO INFORMADO  | 8            | 57.14       | 6            | 42.86       | 0                | 0        | 14            | 0.09       |
| ANALFABETO   | 117          | 35.56       | 212          | 64.44       | 0                | 0        | 329           | 2.19       |
| LE E ESCREVE   | 622          | 45.94       | 732          | 54.06       | 0                | 0        | 1.354         | 9.03       |
| PRIMEIRO GRAU INCOMPLETO                                       | 2.805        | 49.35       | 2.879        | 50.65       | 0                | 0        | 5.684         | 37.91      |
| PRIMEIRO GRAU COMPLETO   | 731          | 54.35       | 614          | 45.65       | 0                | 0        | 1.345         | 8.97       |
| SEGUNDO GRAU INCOMPLETO  | 1.752        | 50.37       | 1.726        | 49.63       | 0                | 0        | 3.478         | 23.2       |
| SEGUNDO GRAU COMPLETO  | 849          | 45.26       | 1.027        | 54.74       | 0                | 0        | 1.876         | 12.51      |
| SUPERIOR INCOMPLETO  | 191          | 45.37       | 230          | 54.63       | 0                | 0        | 421           | 2.81       |
| SUPERIOR COMPLETO  | 226          | 46.03       | 265          | 53.97       | 0                | 0        | 491           | 3.28       |
| <b>TOTAL(TT)</b>   | <b>7.301</b> | <b>48.7</b> | <b>7.691</b> | <b>51.3</b> | <b>0</b>         | <b>0</b> | <b>14.992</b> | <b>100</b> |

Os dados demonstram que, quando as mulheres têm acesso ao ensino elas se sobressaem, o que tira o caráter de vítimas, pois ao mesmo tempo em que são

estatisticamente, excluídas, também despontam. No aspecto da escolarização de homens e mulheres, embora as mulheres numericamente constem em maioria, ocorreram durante esta trajetória histórica oportunidades desiguais para o acesso aos saberes curriculares.

A legislação, ao instituir legalmente a escolarização no Brasil, traz impresso um traço de desigualdade de gênero que se vê perpetuado e naturalizado em inúmeras escolhas profissionais dos brasileiros e das brasileiras. De acordo com Guacira Lopes Louro, “a escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e imediatamente separou os meninos das meninas” (2003, p.57).

A Lei de 15 de outubro de 1827<sup>9</sup>, que cria escolas de primeiras letras nas cidades mais populosas do Império, distingue claramente os currículos das meninas e dos meninos. E mais, separa ambos os sexos em classes. Para mestra das meninas a professora e mestre dos meninos o professor. No que se refere ao currículo assim se manifesta:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática dos quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos, preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (art. 6º). As mestras, além do declarado no artigo 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado à instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica (Art. 12)

As descobertas científicas têm como consequência os avanços tecnológicos, a industrialização aumenta a demanda por mão-de-obra, o comércio ultrapassa as fronteiras e a educação passa a ser laica. A expansão da indústria e as grandes guerras mundiais proporcionam a participação das mulheres no espaço público do trabalho e sua inserção no setor educacional, desestruturando a organização familiar patriarcal. Para as mulheres, a

---

<sup>9</sup> Disponível na íntegra no site [www.on.br/institucional/portuguese/historico.html](http://www.on.br/institucional/portuguese/historico.html)

guerra constituiu uma experiência de liberdade e responsabilidade sem precedentes. A guerra destrói, por necessidade, as barreiras que opunham trabalhos masculinos e trabalhos femininos.

A educação feminina torna-se uma necessidade da elite moderna, sendo criadas no final do século XVIII escolas para meninos e para meninas. Nas escolas de meninos, a ênfase do currículo está no aprendizado da geometria, dos cálculos, enfim, das ciências lógicas. Ficando restrito para as meninas um currículo voltado para o cuidado do lar, dos afazeres domésticos. Esse currículo era direcionado para a leitura, o artesanato, a puericultura, as boas maneiras, a culinária. A mulher educada para o matrimônio, o espaço privado da sociedade, objetivando educar filhos cultos.

Fazer mulheres adaptadas a suas tarefas “naturais” – esposas, mães, donas-de-casa – é o papel de uma educação que continuou por muito tempo privada, questão familiar e maternal, questão das Igrejas. A instrução propriamente dita ocupa inicialmente, e por muito tempo, um lugar menor, ao lado das práticas domésticas, morais e caritativas. (PERROT, 2005, p. 271)

Com o aumento da oferta da educação, a educação primária passa a ser de competência feminina, a escola classifica e desqualifica de um modo que modela as mulheres em função de destinos profissionais prováveis, isto é, femininos. As mulheres passam a participar do espaço público como uma extensão de seu lar. As professoras primárias vêm sua situação melhorar e a profissão feminizar-se, em detrimento dos professores que receiam ser excluídos.

É possível verificar a compreensão da educação feminina pela literatura. No romance “Ana Karenina” surge uma cena que instiga a reflexão sobre a questão, quando um dos personagens se posiciona a respeito com o seguinte comentário:

A mulher está privada de direitos por insuficiência de instrução e essa insuficiência resulta da sua falta de direitos. Não devemos esquecer que a escravidão da mulher é qualquer coisa de tão arraigado e antigo que por vezes não podemos compreender o abismo que nos separa dela. (TOLSTÓI, 2003, p.320)

Com essa rápida imersão histórica e estatística pode-se ter um panorama do contexto em que se construiu a educação no Brasil. Uma educação permeada por aspectos legais excludentes, com desigualdade gritante. Também é possível analisar os índices com outras lentes, pois se a maioria das pessoas analfabetas são mulheres, não é pelo simples motivo de que são estatisticamente em maior proporção numérica, e sim porque as condições que lhes foram oferecidas se diferenciaram por seu gênero. Michelle Perrot, em sua análise histórica das mulheres francesas do século XIX se refere a construção da escolaridade das mulheres ao descrever sobre a literatura.

O acesso à escrita, domínio sagrado, é também uma zona de afrontamentos e de controvérsias. Se não é possível “proibir que as mulheres aprendam a ler e escrever”, ao menos pode-se isola-las em modos de escrita privada (a correspondência familiar, por exemplo) e formas públicas específicas (obras de educação). (PERROT, 2005, p 271)

E podemos questionar qual foi o tipo de escrita concedido no espaço de convívio social das mulheres analfabetas, pois para assumir os papéis sociais estabelecidos não interessa tanto o grau de instrução, tanto podem ser analfabetas ou com pouca escolarização.



### 2.3. O reflexo da legislação nacional na constituição da EJA no município de Horizontina<sup>10</sup>.



O município de Horizontina - local de realização da pesquisa - foi colonizado por imigrantes alemães que ali se instalaram a partir no ano de 1928 - conforme consta em pesquisa realizada pela Unijuí, através do Departamento de Ciências Sociais, intitulado “SLC no contexto histórico de Horizontina”. Posteriormente outras etnias foram se instalando com suas famílias neste local: italianos, portugueses, poloneses, japoneses e, com os moradores nativos – indígenas – e negros formaram a população horizontinense.

---

<sup>10</sup> O mapa localiza geograficamente o município de Horizontina, no Estado do Rio grande do Sul, distante 500km da capital Porto Alegre.

Desbravando a mata existente, os colonos alemães, trazidos pelo engenheiro Jorge Logemann, construíram uma pequena vila que foi crescendo e se desenvolvendo através da agricultura e principalmente pela indústria de maquinários agrícolas que foi implantada na vila. *“Minha família veio da colônia velha. Como lá estava difícil, vieram em busca de trabalho aqui. (DIONE, 2005).”*

As necessidades básicas da sociedade que se constituía foram consolidadas no tripé religião, educação e sociedade. Os imigrantes construíram suas casas e a primeira igreja, juntamente com a escola e um pequeno salão de festas que congregava a comunidade nos finais de semana. Essa organização arquitetônica ainda está presente nas comunidades tanto da zona rural quanto urbana do município.

A pesquisa, realizada em 1999, resgata pormenores da colonização de Horizontina, analisa documentos e os relatos orais dos sucessores das famílias fundadoras, mostram fatos interessantes de momentos políticos, sociais e econômicos. É possível verificar que, seguindo a tendência ocidental, a participação feminina no processo de povoamento não é referência. Encontram-se registros de sua participação como progenitores das famílias da elite, na inserção doméstica e nas entidades de lazer especificamente feminino.

Na listagem apresentada pelos pesquisadores, dos 91 estabelecimentos industriais registrados no distrito de Horizontina (1999, p.131) conforme os lançamentos dos impostos pela prefeitura municipal de Santa Rosa, no ano de 1952 constam como proprietários os chefes de família, ou seja, os homens. Uma história contada e realizada na perspectiva dos homens com reflexos fortes na constituição da desigualdade de gênero. Ou será que as mulheres não participavam ativamente do processo de construção do novo

município? Para responder minimamente a esse questionamento uma outra história está para ser contada, sob a perspectiva da equidade de gênero.

O município, localizado geograficamente em região de fronteira com a Argentina, era considerado zona de segurança nacional<sup>11</sup> pelo governo da ditadura militar. Com essa conotação seus dirigentes políticos foram indicados e não escolhidos pelo voto. Em dezembro de 1984, por decreto lei, o município foi desconsiderado como área de segurança nacional. Somente em 1985, com a emenda constitucional foi restabelecida a eleição direta para esses municípios e procedeu-se o reinício do processo de eleição municipal.

As políticas públicas, no caso as educacionais seguiam o curso histórico das políticas nacionais. Para compreender como se refletiu no município as políticas educacionais, considero necessário retomar um pouco da história da alfabetização de adultos ocorrida no Brasil. Em nível nacional, com o golpe militar de 1964, os programas de alfabetização e educação popular que se haviam multiplicado no período entre 1961 e 1964 foram vistos como uma grave ameaça à ordem e seus promotores duramente reprimidos.

O período anterior, de 1946 ao princípio do ano de 1964, talvez tenha sido o mais fértil da história da educação brasileira. Alguma coisa acontecia na educação brasileira. Pensava-se em erradicar definitivamente o analfabetismo através de um programa nacional, levando-se em conta as diferenças sociais, econômicas e culturais de cada região. Neste período atuaram educadores que deixaram seus nomes na história da educação por suas realizações como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Carneiro Leão, Armando Hildebrand, Pachoal Leme, entre outros.

---

<sup>11</sup> Lei nº 5.449, de 04 de junho de 1968 que dispõe sobre os município área de segurança nacional disponível no site <http://www.senado.gov.br/legislacao>

No campo da alfabetização de adultos, Paulo Freire é uma referência ímpar. O seu método de leitura da realidade e ensino através das palavras geradoras retiradas das falas dos alfabetizandos, com uma visão crítica da realidade, possibilitou uma revolução no campo da alfabetização de adultos. O pensamento pedagógico de Paulo Freire, assim como sua proposta para a alfabetização de adultos, inspiraram os principais programas de alfabetização e educação popular que se realizaram no país no início dos anos 60 e que atualmente embasam a maioria dos programas e propostas para a educação de jovens e adultos – não somente a alfabetização mas a educação básica.

Esses programas foram empreendidos por intelectuais, estudantes e católicos engajados numa ação política junto aos grupos populares. Desenvolvendo e aplicando essas novas diretrizes, atuaram os educadores do MEB — Movimento de Educação de Base, ligado à CNBB — Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, dos CPCs — Centros de Cultura Popular, organizados pela UNE — União Nacional dos Estudantes, dos Movimentos de Cultura Popular, que reuniam artistas e intelectuais e tinham apoio de administrações municipais. Diversos grupos de educadores foram se articulando e passaram a pressionar o governo federal para que os apoiasse e estabelecesse uma coordenação nacional das iniciativas.

Em janeiro de 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação por todo Brasil de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire. A preparação do plano, com forte engajamento de estudantes, sindicatos e diversos grupos estimulados pela efervescência política da época, seria interrompida alguns meses depois pelo golpe militar.

Depois do golpe militar de 1964 muitos educadores passaram a ser perseguidos em função de posicionamentos ideológicos. Muitos foram calados para sempre, alguns outros se exilaram, outros se recolheram à vida privada e outros, demitidos, trocaram de função. Paulo Freire foi exilado e no exílio seguia trabalhando com educação de adultos no Chile e depois em países africanos. O Regime Militar espelhou na educação o caráter anti-democrático de sua proposta ideológica de governo.

O governo ditatorial só permitiu a realização de programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores, até que, em 1967, ele mesmo assumiu o controle dessa atividade lançando o Mobral — Movimento Brasileiro de Alfabetização — com metodologia que retirou o sentido de leitura de mundo e utilizando o método silábico da proposta de Paulo Freire, e propunha alfabetizar somente proporcionando a aquisição da técnica da escrita e da leitura. Durante a década de 70, o Mobral expandiu-se por todo o território nacional, diversificando sua atuação. Era a resposta do regime militar à ainda grave situação do analfabetismo no país.

Horizontina também manteve suas turmas de alfabetização de adultos na modalidade do MOBREAL, entretanto, de acordo com os relatos de ex-dirigentes educacionais do município com o quais conversei, não houve grande adesão e mesmo investimentos. Na educação básica o atendimento também não era prioritário, pois somente com a legislação de 1988 desencadeou-se o processo de expansão e melhoria da oferta da educação pública, especificamente o Ensino Fundamental.

A Constituição de 1988 garantiu o acesso ao Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, assegurou sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria e vinculou a integração das ações do poder público na condução da erradicação do

analfabetismo (art.214). Com essa referência a escola pública passou a ofertar a educação para jovens e adultos tanto na formalidade de um curso específico para atender a essa demanda como em programas pontuais de alfabetização, a exemplo em nível federal a Alfabetização Solidária e estadual o MOVA, atualmente o Brasil Alfabetizado e Alfabetiza Rio Grande.

Nos arquivos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC - encontrei registros de políticas públicas voltadas à alfabetização de jovens e adultos a partir de 1999. Anteriormente as turmas existentes eram vinculadas ao poder público federal ou estadual. Nos arquivos constam a matrícula de 101 (cento e uma) pessoas em 1999, nas cinco turmas mantidas pelo poder público municipal, no projeto intitulado “Ler e escrever: um novo viver”. Das cento e uma pessoas inscritas, oitenta e cinco eram mulheres.

O foco principal do projeto era a alfabetização, não como turmas regulamentadas e sim como programas específicos e pontuais, com término previsto ao cumprimento dos objetivos, quais sejam: ensinar a ler e escrever um pequeno texto. Nos documentos encontrei cadastros de pessoas analfabetas realizados por profissionais dos programas de saúde familiar como as Agentes de Saúde. O maior contingente são de mulheres com idade superior a quarenta anos. A abordagem estatística serve como ponto de análise e se vincularmos os números às pessoas, se tornam então impactantes. A idade cronológica nos remete aos movimentos histórico- políticos brasileiros.

#### **2.4. Vivências e interações com as protagonistas – pespontos.**

“A gente tem vergonha quando precisa assinar o nome nos documentos e não sabemos, aí a moça traz uma tinta e pinta os dedos para fazer a assinatura. E em certos lugares eu pego o papel e faço de conta que leio para não passar vergonha (EVA, 2005)”

Ao aproximar o olhar do grupo de alfabetizadas e alfabetizados do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos realizado no município de Horizontina, em que efetivei a pesquisa, é possível compreender a opção empírica vinculado com o tema Gênero. Mulheres e homens que lutam pelo direito de estar incluídos no processo da cultura letrada contrastando com a padronização, a normatização e o preconceito que permeia as relações educacionais.

Pessoas visivelmente diferentes do que se considera normal dentro de uma escolarização iniciada no Brasil pelos jesuítas. Podem ser apontados aspectos de diferenciação, visíveis marcas impressas em seus corpos: a faixa etária, a mobilidade, a expressividade do olhar, as mãos calejadas, a vestimenta, o conhecimento de mundo, as histórias de vida na qual prevalecem a luta pela sobrevivência. Muitos são os atributos analisados que os/as diferenciam dos alunos e alunas da escolarização regular.

A faixa etária do grupo pesquisado é de vinte e um até setenta e sete anos. Histórias de vida que se entrelaçam com os acontecimentos que marcam a história oficial, e aqui se verifica necessariamente o âmbito educacional. No segundo semestre de 2004 iniciei minha inserção no campo da pesquisa. Como as aulas ocorriam na mesma escola

pública em que eu atuava e a professora havia sido colega quando trabalhei como alfabetizadora de adultos em 1999, conversei sobre a proposta e ela prontamente acolheu colocando-se à disposição para a realização da pesquisa.

Somente em 2005 pretendia iniciar a pesquisa na turma. Entretanto ocorreu uma mudança no processo, pois neste ano passei a atuar na Secretaria de Educação e Cultura e, por incumbência, coordenar o programa de alfabetização de jovens e adultos realizado pelo município. Inicialmente fiquei receosa de assumir a condição de coordenadora, não pretendia atuar diretamente com as turmas e sim inserir-me somente como pesquisadora, pois os papéis assumidos poderiam se confundir e inviabilizar um olhar distanciado. Entretanto aceitei o desafio por considerar que teria maior possibilidade de estar junto ao grupo.

A turma de alfabetização de EJA em que se realizou a pesquisa iniciou com onze mulheres. Para que houvesse inscritos a professora que atuaria na turma utilizou a metodologia de visita às casas a partir de uma listagem de pessoas analfabetas entregue pela SMEC. Uma das atribuições da professora é a busca de alunos e alunas para a formação da turma. De posse do levantamento a mesma passou a visitar as pessoas e convidá-las a participar das aulas, também utilizou a estratégia do recado de boca-em-boca, ou seja, da vizinha que convida a outra vizinha.

A possibilidade de realizar a pesquisa com um grupo somente de mulheres, num total de onze alunas, motivou-me a permanecer somente com estas. Conversei com a professora e o grupo com o intuito de participar de alguns momentos de suas aulas e oportunamente conversar, prontamente fui bem recebida. Esse é um ponto interessante de observação, são extremamente receptivas, calorosas e afetivas, pois talvez para assim



manifestarem-se tenham sido educadas afinal, todas têm em sua história a vivência da maternidade com suas implicações e representações.

As mulheres do grupo trabalham por cestas básicas. Um programa realizado pela Secretaria de Ação Social que vincula o trabalho de limpeza realizado pelas mulheres ao recebimento de produtos da cesta básica: alimentos e materiais de limpeza. Não ocorre pagamento em dinheiro e sim em produtos. As mulheres têm por profissão as lidas domésticas, donas-de-casa. Todas provenientes das vilas com carências financeiras, uma podemos considerar paupérrima, com moradores sem recursos financeiros fixos e profissões diversas, a maioria diaristas.

As aulas estavam marcadas para o turno da tarde visto que a maioria das alunas não podia freqüentar pela manhã devido aos afazeres domésticos. Inicialmente ocorreu a presença de todas, porém na terceira quinzena do início das aulas as faltas se tornaram constante e o principal motivo alegado foi a necessidade de trabalhar para garantir o mínimo de recursos para a sobrevivência. “Administrar a miséria é, antes de tudo, sacrificar-se. Apesar disso, é também a base do poder das donas-de-casa.” (PERROT, 1988, p.192)

Embora estivessem na aula, prevalecia a necessidade de participar do sustento financeiro da casa. Assim, nos dias de trabalho da cesta básica faltavam à aula. Imprescindível para elas nesse momento é terem o necessário para a sobrevivência. Considero esse um ponto forte na pesquisa, pois se elas possuem as necessidades básicas garantidas com um mínimo de segurança, continuidade e tranqüilidade, outras necessidades, tão ou mais importantes quanto as relações de poder excludentes – sociais, educacionais, econômicas – que geram desigualdades, não são nem mesmo percebidas.

Com o passar dos dias percebi quão desafiador era estar naquele espaço. Acompanhei a luta para aprender os rudimentos de uma escrita, a força de vontade de deixar seus afazeres domésticos e dedicar-se a um sonho. Entretanto, não era suficiente ter esse desejo, era preciso desprender-se de muitas imposições provenientes do círculo familiar - como o marido, os filhos e filhas, o lar - e as do meio social.

Quando uma aluna faltava, a professora realizava uma visita a sua casa para conversar e tentar convencê-la a continuar. Particpei de uma dessas visitas e constatei que a aluna era mãe de quatro filhos e vivia com um senhor. Ela nos recebeu muito bem, o mesmo pode-se dizer do seu companheiro, entretanto não demonstrou apoio ao seu retorno e deixou claro para nós que precisava dela em casa e não havia necessidade de estudar, pois ele lhe sustentava – como se a busca pela alfabetização tivesse como único fim a obtenção de rendimentos.

Muitas são as vivências, as histórias relatadas pelas alunas. Relatos impactantes, e poderíamos dizer até revoltantes. Um vivido por uma aluna tocou forte. Conheçíamos-nos superficialmente, e em alguns locais de convívio social nos encontrávamos. Ela, o marido e o casal de filhos. Ele freqüentava a faculdade, cursando Administração de empresas, após ter concluído o Ensino Fundamental e Ensino Médio na modalidade de ensino supletivo, com carreira próspera numa grande empresa da cidade, ela dona-de-casa. Tinham certa estabilidade financeira. O impacto foi verificar que ela estava na lista de alunas. O que inicialmente provocou-me surpresa, pois o preconceito com as pessoas analfabetas está muito presente. O fato realmente demonstra a invisibilidade do analfabetismo e a dicotomia entre o espaço público e o privado.

A aluna relatou que estava separada do marido que foi morar com uma colega de faculdade, entretanto sua indignação transformou-se em mudança de atitude e, sentindo grande decepção, optou por aprender a ler e escrever. Inseriu-se no grupo, e ao admitir sua necessidade possibilitou-se a mudar uma trajetória. Seu filho e sua filha muito a incentivam a continuar os estudos. Dizer que o acesso à leitura e à escrita mudou radicalmente sua vida seria incoerente, não mudou muito seu lugar ou sua condição, entretanto permitiu compreendê-lo melhor e desafiou-a a fazer novas leituras do mundo, a ter novas percepções, enfim abriu-lhe horizontes. Um exemplo de emponderamento.<sup>12</sup>

A proposta pedagógica utilizada nas aulas contribuía para construir novas percepções. A professora levou as alunas para visitar estabelecimentos comerciais - não somente no bairro, mas também os localizados no centro - com o objetivo de analisar os produtos, comparar preço e qualidade. Em uma dessas intervenções a aluna Maria relatou baixinho para sua colega que sempre queria entrar ali, entretanto tinha vergonha, considerava que não estava com vestimenta apropriada e não possuía dinheiro para obter os produtos. Ficou admirada ao ver que alguns produtos estavam com preços menores do que os oferecidos em seu bairro. Também realizaram visitas ao gabinete do prefeito, à sessão da câmara de vereadores, participaram de palestras com autores de livros, médicos e professores. A aprendizagem não ficava restrita à sala de aula, era permeada por inserções em espaços sociais diferenciados.

A inserção aos artefatos tecnológicos merece destaque especial. Como a escola possui laboratório de informática, a professora conseguiu agendar horário semanal para a

---

<sup>12</sup> Emponderamento: derivado da palavra inglesa *empowerment*, que significa dar poder, habilitar, o termo tem sido usado numa perspectiva de gênero como o processo pelo qual as mulheres incrementam sua capacidade de configurar suas próprias vidas. É uma evolução na conscientização das mulheres sobre si mesmas, sobre sua posição na sociedade. O emponderamento deve capacitar as mulheres para assumir o poder levando em conta as relações de poder entre homens e mulheres, hierarquicamente construídas.

turma. Após o agendamento, comunicou a turma que teriam aula de informática. Reagiram com um misto de medo, surpresa, euforia e apreensão. Na data marcada para a primeira aula muitas vieram com a roupa de passeio, teve uma aluna que havia arrumado o cabelo na vizinha. Atitude surpreendente, inicialmente não compreendia a importância do fato. A fala da Carla explicitou “*meus filhos tem computador em casa, eu não passo nem perto, nunca mexi nessa máquina, quando é preciso tirar o pó, chamo minha filha* (Carla, 2005)”.

Na primeira aula a professora responsável pelo laboratório explicou o funcionamento, organizou as duplas nas máquinas e tranquilizou-as que não era necessário ter medo, ela e a professora auxiliariam. Ao iniciar a utilização do teclado o silêncio que havia cessou, no início apenas murmúrios, transformando-se aos poucos em ruidosas conversas e em alguns momentos até gritos de euforia e frustração. Dona Maria suava às “bicas” (termo utilizado pelas colegas). Ao término da aula estava com a roupa encharcada de suor e um misto de satisfação e alegria, como as demais.

Aos poucos foram vencendo as barreiras, adquirindo confiança em si e se possibilitando a explorar o computador. Outro momento marcante: a professora trabalhou sobre a comunicação através da escrita seja de bilhetes, cartas ou e-mails. Elaboraram bilhetes e cartas para as colegas, filhos, amigos, parentes. Também foi explicado o funcionamento do e-mail e a professora comparou-o com a carta. Na aula seguinte, quando trabalhariam no laboratório cadastrando endereço eletrônico de cada uma, ocorreu um fato inusitado.

Ao chegar ao laboratório, a aluna Ana entregou um envelope para a professora responsável que a questionou sobre o que era. Prontamente respondeu que havia escrito “*a tal de carta para ser enviada por computador*”, estupefata a professora ficou paralisou, não compreendendo perguntou “*enviar por computador?*” Ana alegremente respondeu “*Ué não é*

*isso que vamos fazer hoje? Escrever uma carta? Então, me adiantei, a minha já está pronta, é só me ensinar a colocar no computador”*. Como a professora da turma havia feito a comparação com a carta enviada por correio ela considerou o mesmo procedimento com o computador, bastando colocar a carta na máquina e se a outra pessoa tivesse um computador a receberia na hora. Sua interpretação de certa forma estava correta, porém no mundo virtual o procedimento é outro, entender o processo requer ampliar conhecimento.

Ao descrever um pouco das vivências peculiares com o grupo de mulheres alfabetizadas, percebi quão grande é a distância entre as pessoas que possuem a tecnologia da leitura e da escrita e as que não a possuem. Um desafio a ser vencido no campo educacional, por ser essa uma de suas especificidades.

### **3. PARADOXOS – TENSÕES, FRAGMENTAÇÃO, RUPTURAS E DESCENTRAMENTO**

#### **3.1. Um pouco da história das mulheres sob a perspectiva das margens**

Estamos no ponto em que, no jogo destas relações móveis, se inscreve outra coisa que não uma configuração que sucede a outra, se inscrevem formas de visibilidade e modos de anúncio de molde a fazerem aparecer não só mulheres, mas *as* mulheres como sujeitos da história: não simplesmente objectos de história, susceptíveis de história como tudo aquilo que muda, mas actrizes de mudança, marcando a comunidade de um destino na virtualidade de uma história concebida como consumação de um possível e de uma promessa. (RANCIÈRE , 1995, p. 45)

Neste início do século XXI convivemos com o paradoxal discurso da condição masculina e feminina nas construções conceituais de Gênero. Para uma análise da construção social da representação dos papéis masculinos e femininos em todos os âmbitos, há que se partir de um ponto de vista. Parto da percepção do lugar que ocupo enquanto mulher do meu tempo, do tempo presente imbricado com o passado e suas considerações, refletindo numa ambigüidade de considerações a respeito da representação do feminino na modernidade ocidental.

Na pós-modernidade proliferam-se as formas e conceitos de sujeito plural, dispersos, fugidios, escorregadios. Fim do sujeito universal, estável, unificado, centrado numa homogeneidade. Multiplicidade de possibilidades. Fios invisíveis na construção permanente de identidades, tecendo as diferenças e a igualdade.

A idéia de dispersão plural desestabiliza o pensamento moderno, pois questiona o conceito unificador de sujeito proposto pela Modernidade cartesiana, ao mesmo tempo em que escorrega por outra possibilidade considerada mais livre e coerente, menos reclusa e estereotipada, que entra em coalizão com o pensar universalizado de um sujeito único e concluído.

Um sujeito pautado no dualismo ocidental, com um corpo disciplinado e um espírito vigiado, propenso à eternidade imutável, que se possibilita e desliza ao perceber que a subjetividade humana é, hoje, mais do que nunca, uma construção em ruínas. E que,

No lugar do eu, proliferam novas imagens de subjetividade: como socialmente construídas; como dialógica; como inscrita na superfície do corpo; como espacializada, descentrada, múltipla, nômade; como resultante de práticas episódicas de auto-exposição, em locais e épocas particulares (ROSE, 2001, p.139).

Afinal, somos humanos? Ou é possível que sejamos ciborgues - como nos provoca Donna Haraway - uma simbiose de máquina e humano numa conexão permeada por fios invisíveis de práticas discursivas, de micro-poderes que se entrelaçam formando tramas de representações?

O que significa “é que estamos construindo a nós próprios, exatamente da mesma forma que construímos circuitos integrados ou sistemas políticos – e isso traz algumas responsabilidades”(KUNZRU, 2000, p.27). Porém a esfera da construção é um espaço de produção que pressupõe participação. E participação pressupõe atuar, partilhar, tomar parte. E

qual a real participação de mulheres analfabetas no espaço político, social e cultural? Como tão bem explicita em sua simplicidade uma das *alunas* “*eu sempre tinha medo de falar em política. Ouvia meu marido comentar sobre o que acontecia, não opinava, pois não sabia e tinha medo de perguntar.*”(JOANA, 2005)

Sabemos que atualmente a mulher está inserida em diversos espaços públicos, atuando competitivamente no mercado de trabalho, buscando formação profissional, rompendo com a barreira invisível do preconceito relacionado à área de atuação. Simone de Beauvoir no livro “O segundo sexo”, ousou desafiar o pensamento hegemônico ocidental ao afirmar que nem sempre a mulher ocupou os espaços públicos, somente no espaço privado do lar é o que lhe era permitido atuar. Embora mantendo uma relação de tensão e transgressão nesse lugar que lhe foi outorgado. Podemos encontrar essa vivência na fala de dona Clotilde “*Eu sempre fiquei em casa, cuidando dos filhos e da casa, nem ir ao mercado eu ia, quem fazia as comprar era meu marido. Aceitava tudo. Agora não, se eu quiser comprar alguma coisa vou lá e compro, não preciso ficar pedindo, estou mais confiante em mim.*” (CLOTILDE, 2005)

Os direitos de participação feminina na esfera econômica, política e mesmo de escolha são recentes, não só no Brasil, como nas demais sociedades ocidentais. No Brasil somente em 1934 as mulheres adquiriram direito ao voto, agregando-lhe, segundo Colling (2000) diversas reivindicações como o direito à educação e condições dignas de trabalho. O fato de poucas ousarem ter voz ativa em todos os âmbitos sociais possibilitou que muitas mulheres não sentissem necessidade de ocupar um espaço, de posicionarem-se como atuantes e participativas.



Neste início do século XXI, mesmo a mulher estando inserida em diversas esferas sociais, culturais e econômicas, prevalece a naturalização do conceito de ser o homem o sujeito mais capaz de assumir a responsabilidade de direcionar, de comandar, de ser autor da história. Um mito que mantém enclausurados conceitos estereotipados.

A naturalização ocorre quando o conceito se dissemina sem que seja possível perceber o processo de sua construção e é então definido como imutável. O discurso construído sobre a natureza foi o discurso mais poderoso, pois pressupunha que não pudesse ser mudado. A mudança, o ponto de ruptura é quando esse discurso é questionado, quando a naturalização é colocada em dúvida.

A naturalização é concebida como essência, como imutável e inquestionável. Como exemplo o dizer: é próprio da natureza da mulher ser falante, emotiva, meiga e são afazeres femininos o lavar a roupa, cuidar da casa e dos filhos entre outros. Essa naturalização impede de se ver algo como construído pelas relações estabelecidas socialmente e culturalmente no espaço e tempo vivido, apagando os vestígios do trabalho que a produziu.

Aristóteles em sua obra “*Les parties des animaux*”<sup>13</sup>, considerado por muitos como o primeiro tratado de anatomia e fisiologia comparadas, conceitua a natureza dos animais e situa o ser humano nessa categoria, demonstrando uma diferença biológica para o feminino. Concebeu o ser humano como um ser racional dotado de razão. Comparou o masculino e o feminino salientando as diferenças. A mulher é representada como o ser mais frágil com o corpo mais débil e que além da fragilidade corporal, a mulher também é dotada de um cérebro menor e disso provém sua inferioridade intelectual.

---

<sup>13</sup> Na Biblioteca Mário Osório Marques, da Unijuí, encontra-se na sessão de obras raras um exemplar deste livro, editado em francês. A tradução utilizada nesta dissertação encontra-se na tese de doutorado da professora Ana Maria Colling (2000).

Descreveu que o homem é mais talhado para o poder do que a mulher, a menos que as condições sejam completamente anormais e a faculdade de decisão, na mulher, é inoperante. A naturalização do conceito aristotélico, ainda pode ser verificado inserido no contexto social contemporaneamente quando encontramos menos mulheres que assumem postos na política, nas ciências exatas, nas áreas de estudo consideradas “para homens” ou os poucos homens que assumem a educação escolar na primeira infância, nas ciências humanas ou nos ditos afazeres femininos.

No que tange à representação masculina e/ou feminina naturalizada, encontramos registrados na obra *História dos Animais*<sup>14</sup>, do filósofo grego Aristóteles, estudos das diferenças fisiológicas entre os animais, que ele classifica como macho e fêmea. As diferenças são relacionadas de forma a naturalizá-las, desqualificando o feminino por sua fragilidade perante o masculino.

A mulher (incluída na categoria fêmea) é naturalmente mais fraca, mais despreparada, mais dependente da força do homem, é retratada como um ser incapaz devido à sua fragilidade física. O homem (incluído na categoria macho) é potencialmente mais forte e mais capaz de ser o provedor da prole:

A fêmea é menos musculada, tem as articulações menos pronunciadas; tem também o pêlo mais fino nas espécies que possuem pêlo, e, nas que os não possuem, o que faz as suas vezes. As fêmeas têm igualmente a carne mais mole que os machos, os joelhos mais juntos e as pernas mais finas. Os seus pés são mais pequenos, nos animais que têm pés. Quanto à voz, as fêmeas têm-na sempre mais fraca e mais aguda...(ARISTÓTELES, apud COLLING, 2000, p.43)

---

<sup>14</sup> Na Biblioteca Mário Osório Marques, da Unijuí, encontra-se na sessão de obras rara um exemplar deste livro, editado em francês. A tradução utilizada nesta dissertação encontra-se na tese de doutorado da professora Ana Maria Colling (2000).

Em outra obra, *As partes dos animais*, Aristóteles justifica a incapacidade feminina relacionando-a ao tamanho do cérebro. Essa teoria, ainda vigente, encontra defensores em grupos de teóricos na academia, pautados na perspectiva da incapacidade das mulheres em atuar com a mesma ou mais capacidade do que os homens em espaços diferenciados do conhecimento global.

O pensamento de Aristóteles, ao encontrar respaldo científico, permanece e sustenta o discurso contemporâneo que procura justificar uma suposta incapacidade feminina e conseqüentemente uma superioridade masculina:

Entre os animais, é o homem que tem o cérebro maior, proporcionalmente ao seu tamanho, e, nos homens, os machos têm o cérebro mais volumoso que as fêmeas. (...) São os machos que têm o maior número de suturas na cabeça, e o homem tem mais do que a mulher, sempre pela mesma razão, para que esta zona respire facilmente, sobretudo o cérebro, que é maior (ARISTÓTELES, apud COLLING, 200, p.44 )

Quando se falava que as mulheres não podiam freqüentar a escola era porque elas tinham o cérebro menor e não podiam aprender. Esse conceito, cunhado por Aristóteles 500 anos A.C. impediu-as de trabalhar e estudar. Como se considerava que ter o cérebro menor incapacitava-ás a ter capacidade racional era necessário a submissão ao homem e o código civil legitimou essa concepção, pois não precisavam e não podiam estudar e manifestar-se de acordo com seus interesses.

As mulheres da EJA reproduzem esse conceito quando dizem “*não aprendo, sou ruim da cabeça, meu marido sempre diz isso (ANA, 2005)*” e assim se sentem incapazes de avançar e romper uma injustiça gritante, pois impera sobre elas um conceito forte da incapacidade feminina.

Um discurso que se impregna nas falas, nas atitudes, na arquitetura, na literatura e dissemina-se no corpo social. Assim, mulheres ocupam um lugar concebido sob o primado dos pares duais que, para se sobrepor, um desqualifica o outro visto que. As mulheres com uma identidade marcada. A história da humanidade, registrada na perspectiva dos homens, aponta para a segregação da mulher. À mulher coube o papel de coadjuvante na história. Segundo Georges Duby e Michelle Perrot

Da antiguidade até os nossos dias, a escassez de informações concretas e circunstanciais contrasta com a superabundância de imagens e dos discursos. As mulheres são representadas antes de serem descritas ou narradas, muito antes de terem elas próprias a palavra. As deusas povoam o Olimpo das cidades sem cidadãs; a Virgem reina nos altares onde officinam os padres. (1990, p.8)

Na história grega é possível verificar que os participantes da *polis* com direito de opinar eram os cidadãos livres, não estando incluídos nesta categoria a maioria da população, ou seja, os escravos, as mulheres e os estrangeiros. No período da Idade Média, conforme estudos de Mary DelPriory (1993), as mulheres passam a ter visibilidade, sendo consideradas sagradas, virgens mães zelosas, responsáveis pela prole ou enclausuradas nos conventos dedicando-se à igreja. Aquelas que não se enquadravam nessa concepção de mulher, não eram consideradas, não existiam, viviam à margem do espaço de socialização prestando serviços considerados inferiores. As falas das alunas retratam esse conceito quando em uma conversa informal relatavam o caso de uma colega “*convidei minha comadre para vir na aula, ela veio, só que meu compadre ficou furioso, agora ele já está mais calmo, aceitando (MARTA, 2005).*”

A racionalidade moderna pautada em princípios dicotômicos entre razão e emoção, mente e corpo, masculino e feminino, bom e mau, dentro e fora, público e privado, feio e belo, impôs uma divisão onde não é possível a ambigüidade. Tudo é passível de ser mensurado. O corpo disciplinado, ordenado e igual a todos os outros, funcionando como uma

máquina perfeita é a máxima da modernidade, que substitui o caos pelo cosmos. Segundo Foucault “o corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe” (2004, p.119).

Esse pressuposto da modernidade perpassa toda a humanidade ocidental, sendo indefinido se a homens ou mulheres. Porém é nas mulheres que se denota mais fortemente essa concepção, pois seus corpos são passíveis de serem docilizados pela maternidade.

Através das modificações estruturais na relação do ser humano com a natureza, o pensamento iluminista provoca uma ruptura entre o racional e o emocional, ocorrendo uma identificação do racional com o masculino e o emocional com o feminino. Ruptura que deixa marcas na construção das identidades masculinas e femininas e nas relações estabelecidas em todas as esferas das relações humanas.

Embora aberta a possibilidade da participação feminina na escolarização, poucas têm acesso à educação formal. Muitas participam, mesmo sem escolarização, do processo de transformação do trabalho artesanal para o industrial como mão-de-obra barata, provocando assim outras formas de exclusão feminina.

Com um caráter de homogeneidade, novos papéis sociais são definidos a partir da modernidade. O ápice do período moderno representa uma abertura significativa dos espaços de questionamento da atuação das mulheres e da construção de identidade de gênero tendo o aspecto comportamental e igualitário como base.

Do espaço privado, através da educação, há a possibilidade de acender ao espaço público. Conforme Colling (1997) as mulheres, organizadas em grupos feministas,

passam a reivindicar igualdade de condições de participação nos processos de produção e de decisões, problematizando as relações.

Nesse contexto os movimentos feministas se organizam lutando por direitos iguais entre homens e mulheres em todos os espaços, questionando o fator biológico como determinante de desigualdades, identificando discursos que perpassam a construção do ser masculino e feminino. O feminismo, como forma estruturada de reivindicação das mulheres, passa a problematizar, na modernidade, a distinção estabelecida entre o que é público e o que é privado.

Embora identificando e possibilitando a problematização do que é ser homem ou mulher, o feminismo, como um movimento que surge na modernidade, aponta questionamentos em relação às construções sociais de gênero pautadas em paradigmas modernos dualistas. Essas concepções permeiam a construção de uma identidade feminina, marcada por uma visão reducionista e totalitária na qual prevalece somente uma possibilidade como a verdadeira.

As feministas passam a questionar o pressuposto de que haja uma experiência de ser mulher generalizável, identificável e coletivamente consensual. Ser negra e ser mulher é ser uma mulher negra, uma mulher cuja identidade é constituída diferentemente da identidade da mulher branca. Assim como a representação de uma mulher branca e pobre é diferente de uma mulher branca e rica. Ser mulher de etnias e classes sociais diversas e vivendo em locais diferentes, faz com que sejam vistas e representadas de formas diferentes, como no Brasil, ser baiana é muito diferente de ser gaúcha, pois operam distintas representações na constituição da identidade de cada uma delas. O questionamento das feministas traz à tona a complexa natureza da identificação do gênero.

Nísia Floresta, considerada uma das primeiras feministas do Brasil, defendia educação igual para os dois sexos, o fim da escravidão e a República. Denunciava o paradoxo da igualdade que mantinha as mulheres como seres não-iguais, dependentes dos homens. Criticava a construção de uma natureza feminina, defendendo que a natureza biológica não pressupõe inferioridade às mulheres.

Diversas autoras têm sistematizado a trajetória e o surgimento dos estudos de gênero, considerando dois fatores que produzem o terreno propício para o seu surgimento. O primeiro seriam as lutas libertárias dos anos 60, particularmente dos movimentos sociais de 68, uma vez que, em meio à luta por uma vida mais justa e igualitária, visualiza-se a problemática de gênero, quando as mulheres que delas participavam apesar da militância em pé de igualdade com os homens, perceberam seu papel secundário na condução das mesmas e na canalização dos resultados.

O segundo fator paralelo a essas lutas é o grande questionamento da sexualidade ocorrido também nos anos 60, tais como a comercialização da pílula anticoncepcional, a virgindade enquanto valor essencial das mulheres para o casamento, a importância do prazer na vivência da sexualidade deixando de lado a finalidade exclusiva da procriação. Loreni, com setenta e quatro anos, explicita bem em suas reflexões o valor dessas lutas para o cotidiano das mulheres “*no meu tempo não havia como hoje a possibilidade de não ter filhos, eu tive treze e destes um morreu ainda bebê, e sei o que é isso. Antes de casar tinha de cuidar dos meus irmãozinhos e como casei nova, com catorze anos, logo comecei a ter meus filhos. Aí não era possível estudar. Hoje eu meus filhos cresceram e eu estou viúva, então consegui estudar e não quero mais parar.* (LORENI, 2005). Considero importante registrar que ela não considera a idade um empecilho a prosseguir os estudos, e ao concluir a etapa de alfabetização ingressa na EJA de oferta regular e concluirá o Ensino Fundamental.

### 3.2. Identidades: conceitos e descentramentos

Para Stuart Hall (2003) as identidades modernas, centradas em paradigmas monolíticos sofreram abalos em sua construção descentrando-as da concepção de um sujeito cartesiano sustentado por verdades únicas. O conceito de identidade é problematizado em seu livro “A identidade cultural na pós-modernidade”. Nele traça uma descrição das principais mudanças na conceitualização do sujeito e a identidade. Hall pontua como fator de desestabilização e descentramento alguns processos de mudanças ocorridos no século XX.

Para as mulheres e homens a contribuição desses descentramentos na constituição de relações de gênero, pode ser vital na análise da construção e naturalização de uma identidade. A primeira descentração importante refere-se à redescoberta e reinterpretação do pensamento marxista, que desloca qualquer noção de agência individual, por novos intérpretes.

O segundo descentramento vem da teoria do inconsciente de Freud. A teoria de Freud afirma que as identidades, a sexualidade e a estrutura dos desejos são formadas com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, que funciona de acordo com uma lógica muito diferente daquela da razão e arrasa o conceito do sujeito cognoscente e racional provido de uma identidade fixa e unificada do sujeito de Descartes.

Como terceiro descentramento a virada lingüística proposta por Saussure com o argumento de que nós não somos, em nenhum sentido, os autores das afirmações que fazemos ou dos significados que expressamos na língua. A língua é um sistema social. Falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão imbutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais.



O quarto descentramento ocorre com o trabalho de Michel Foucault quando realiza uma espécie de “genealogia do sujeito moderno”. Para Foucault o homem é uma invenção recente, quando se torna objeto de estudo os tradicionais papéis de sujeito e objeto se vêem alterados, pois o homem passa a ver-se a si próprio. Em sua obra - *As palavras e as Coisas* – ele discorre sobre a história da representação e afirma

[...] é um reconforto e um profundo apaziguamento pensar que o homem não passa de uma invenção recente, uma figura que não tem dois séculos, uma simples dobra de nosso saber, e que desaparecerá desde que este houver encontrado uma forma nova. (FOUCAULT, 2000, p.21)

Foucault, em sua genealogia do sujeito moderno, também destaca um novo tipo de poder: o disciplinar. Ao pesquisar sobre a história do corpo - do suplício ao disciplinamento - destaca que a disciplina produz sujeitos dóceis através de técnicas minuciosas, eficazes e invisíveis que individualizam cada vez mais o sujeito e envolvem mais intensamente seu corpo.

O quinto descentramento é o impacto do feminismo, tanto como uma crítica teórica quanto como um novo movimento social. O movimento feminista abriu para o debate político, campos totalmente novos de vida social: a família, a sexualidade, o trabalho doméstico, a divisão doméstica do trabalho, o cuidado com as crianças. “[...] o feminismo questionou a noção de que os homens e as mulheres eram parte da mesma identidade a “Humanidade” substituindo-a pela questão da diferença sexual (HALL, 2003, p.46)”.

O que se destaca nos apontamentos de Hall é a colocação do feminismo como descentramento por ser esse ainda pouco valorizado e não legitimado como fator de desconstrução de pensamentos hegemônicos. Com os descentramentos do sujeito moderno, apontados por Hall, é possível entender que as identidades não são fixas e imutáveis e sim

construídas por diversos discursos. Autores como Nietzsche, Marx, Freud, Foucault, Derrida, referendam com seus estudos a desconstrução de uma identidade única.

O ser humano se constrói a cada instante de diversas formas. Não está pronto, definido e sim em transformação constante. Não existe uma identidade fixa e imutável, e assim, a identidade de gênero, imposta por diversos discursos, pode ser alterada, mexida, transformada naquilo que se deseja. Segundo Judith Butler “[...] Não só somos culturalmente construídos como, em certo sentido, construímo-nos a nós mesmos (1987, p.139)”, e se somos construídos e nos construímos pressupõe-se que é possível a desconstrução<sup>15</sup>. Não somente por um desejo e sim por ações que levem a essa realização. A desconstrução aqui entendida como o processo metodológico de demonstrar como algo é produzido, construído.

Butler (2003) afirma que se alguém é uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é; o termo não logra ser exaustivo, não porque os traços predefinidos de gênero da pessoa transcendam a parafernália específica de seu gênero, mas porque o gênero nem sempre se constituiu de maneira coerente ou consistente nos diversos contextos históricos, e porque o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidade discursivamente constituídas. Resulta que se tornou impossível separar a noção de gênero das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida. O próprio sujeito das mulheres não é mais compreendido em termos estáveis ou permanentes.

As falas das mulheres da educação de jovens e adultos expõem o paradoxo que é ser mulher. *“Eu ia começar bem diferente se pudesse voltar ao passado. A gente já mudou*

---

<sup>15</sup> Jacques Derrida (1988) desenvolveu o conceito de desconstrução, teoria cética sobre a possibilidade do significante coerente, em que sugere que a leitura desconstrutivista de um texto subverte o que é aparentemente significativo, ao descobrir nele contradições e conflitos.

*muita coisa, hoje as mulheres podem sair sozinhas, podem estudar, e até deixar do marido.*

*Não sei o que vai dar, mas acho que está bem melhor de viver.”* (EVA, 2005)

E quais as construções que as mulheres da EJA realizam, expressas em conversas informais marcadas por um discurso naturalizado? Embora em um dado momento essas mesmas mulheres tenham mostrado outra forma de resistência a um poder disciplinador ao abandonar a escola, como na fala de Joana “*eu ia à escola, porém não conseguia aprender, então fiquei em casa ajudando na roça.*” Uma maneira de resistir à maquinaria escolar que molda, esquadrinha, forma, deforma e produz. Em outro momento buscam a escolarização como uma maneira de estar incluída no mundo do pensamento, do conhecimento, tão valorizado pela civilização.

### **3.3. Gênero enquanto categoria de análise – possibilidades de transgressão**

A educação, principalmente das mulheres, tem em sua trajetória uma característica preponderante, qual seja, a ocupação efetiva dos espaços educativos relacionada ao que sempre foi naturalmente considerado afazeres para mulheres: educar e cuidar. Tarefas consideradas exclusivamente da alçada feminina por serem as mulheres constituídas de discursos que as legitimam como mais carinhosas, sensíveis, afetuosas e meigas.

Michelle Perrot (2004), historiadora francesa, se refere a esse tema no livro “As mulheres ou os silêncios da história”. Nesta obra a historiadora retoma a palavra das mulheres francesas do séc. XIX e início do séc. XX e a trajetória silenciada pela história oficial

... ao invés de corrigi-la, a sociedade agrava a desigualdade nativa da mulher. A referência quase constante a uma natureza feminina de ordem física que determina o lugar, o papel e as tarefas é um outro traço marcante. A mulher é, inicialmente, um corpo “fraco”, com “órgãos delicados”, “frágeis”, sujeitos a “indisposições periódicas”, corpo que condiciona seu humor instável. (PERROT, 2004, p.177)

Romper a naturalização dos discursos constituidores de uma verdade hegemônica é uma possibilidade que a pesquisa sobre gênero aponta. Garimpar na história como se construiu a representação da mulher. Sair da estrada, buscar nas vielas, nos trilhos, nos descaminhos dos pequenos relatos, retirando do silêncio a sua voz é uma das perspectivas dessa temática ainda considerada marginal. E Nietzsche contribui com essa perspectiva ao afirmar que não acredita nos “grandes acontecimentos” ruidosos, mas na pluralidade silenciosa dos sentidos de cada acontecimento.

Porém, utilizando as palavras de Natalie Davis, “não as retratarei simplesmente como sofredoras resignadas. Também mostrarei como souberam tirar o máximo de proveito de sua situação. Procurarei ver as vantagens que tiveram por se situarem nas margens (1997, p.13)”. Na obra intitulada “Nas margens”, a historiadora reconstitui a vida de três mulheres do século XVII : uma judia mãe de doze filhos; a segunda, freira que fundou a primeira escola cristã para mulheres ameríndias da América do Norte e a terceira, naturalista protestante que se embrenha em plena floresta do Suriname.

As protagonistas desafiam a ordem estabelecida na época, com ousadia. Cada uma delas tentou fazer algo que ninguém havia feito. Com extrema sensibilidade Davis, ao reconstituir a vidas dessas três mulheres, que viviam na periferia dos centros políticos, mostra que, por meio das cartas redigidas, dos escritos pessoais e de suas intrincadas trajetórias, elas revelam muito mais sobre o nascimento do mundo moderno do que inúmeros documentos oficiais.

Por se situarem nas margens de uma história oficial, nos interstícios dos grandes relatos, as mulheres se forjaram em pequenas conquistas, na gestão dos detalhes, na construção miúda. Ponto a ponto. Ocupando espaços do labirinto do modelo hegemônico: branco, homem, rico, heterossexual, que padronizou o ocidente deixando para as margens aqueles que escapam deste modelo de referência. Quando as mulheres analfabetas buscam alfabetizar-se, rompem com modelo estabelecido. Inserem-se pelas margens, e aos poucos tecem uma outra história, uma outra representação, um outro momento de suas vivências e, ao afirmarem quase que em uníssono “*Eu quero aprender a ler e escrever e não importa se alguns consideram que isso já não é mais para mim (Paula, 2005)*”, reafirmam a condição de exclusão e demonstram que ao tomar ciência desta condição buscam modificá-la.

O termo gênero (*gender*) foi utilizado pelas feministas ocidentais a partir da década de setenta do século XX e englobou os estudos sobre a construção do masculino e do feminino. No Brasil passou a fazer parte da pesquisa acadêmica a partir dos anos oitenta.

Teresa de Lauretis, em seu texto intitulado “A tecnologia do gênero” (1994), expõe que o conceito de gênero utilizado nos escritos feministas e nas práticas culturais dos anos 60 e 70, pautado na diferença sexual “[...] tem servido de base de sustentação para as intervenções feministas na arena do conhecimento formal e abstrato, nas epistemologias e campos cognitivos [...]”, entretanto adverte que “[...] o conceito de gênero como diferença sexual e seus conceitos derivados acabaram por se tornar uma limitação, como uma deficiência do pensamento feminista.” Entende que o conceito pautado na diferença sexual, como primeira limitação,

[...] confina o pensamento crítico feminista ao arcabouço conceitual de uma oposição universal do sexo ( a mulher como diferença do homem, com ambos universalizados: ou a mulher como diferença pura e simples e, portanto, igualmente universalizada), o que torna muito difícil, se não

impossível, articular as diferenças entre as mulheres ou, talvez mais exatamente, as diferenças nas mulheres. (LAURETIS, 1994, p.207)

Uma segunda limitação é “[...] que ele tende a recomodar ou recuperar o potencial epistemológico radical do pensamento feminista sem sair dos limites da casa patriarcal. (p. 207)”. Assim, Lauretis, chama atenção para o conceito de gênero pautado na diferença sexual, que permanece nas amarras do pensamento patriarcal ocidental e especifica outro tipo de abordagem de um sujeito constituído no gênero, não apenas na diferença sexual, e sim por meio de códigos lingüísticos e representações culturais.

Considera que, assim como a sexualidade, o gênero não é uma propriedade de corpos nem algo existente a priori, na perspectiva foucaultiana é “[...] o conjunto de efeitos produzidos em corpos, comportamentos e relações sociais, por meio do desdobramento de uma complexa tecnologia política. (LAURETIS, p.208)”. Lauretis aborda gênero como produto e processo de certo número de tecnologias sociais ou aparatos biomédicos, que fabricam sujeitos engendrados não só na experiência de relações de sexo, mas também nas de raça e classe: um sujeito, portanto, múltiplo em vez de único, e contraditório em vez de simplesmente dividido.

Ao focalizar as relações sociais de gênero, o feminismo contemporâneo possibilita uma ampliação de seus objetos de estudo para um campo relacional, não bipolar (macho/fêmea), mas atento às relações mulher/mulheres, transgêneros, mulheres/crianças, mulher branca/mulher negra em suas diferentes e diversificadas formações e definições dos papéis sexuais.

Implica, também, na análise da construção dos estereótipos de abordagem do modo de representação do masculino ou do feminino e suas relações sociais. Nas questões de gênero também são relevantes os aspectos sociais, culturais e econômicos, pois não existem a

mulher ou o homem e sim mulheres e homens com suas especificidades e seus espaços e tempos.

Para John Scott (1995), a definição de gênero “[...] tem duas partes e diversos subconjuntos (pg 86)”. O núcleo de sua definição assenta-se numa conexão integral entre duas preposições: “[...] o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder (pg 86)”.

Relaciona quatro aspectos que interrelacionados são constitutivos das relações sociais baseadas nas diferenças de gênero: primeiramente elenca os símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações simbólicas com a Eva e Maria, luz e escuridão, inocência e corrupção. Em segundo lugar os “conceitos normativos que expressam interpretações dos significados dos símbolos que tentam limitar e conter suas possibilidades metafóricas”, expressos nas doutrinas (religiosas, educativas, científicas, ou jurídicas) e pautados na dualidade dos papéis masculinos e femininos.

Em terceiro lugar, Scott menciona que o desafio da pesquisa histórica é deflagrar a noção de fixidez na representação binária de gênero. Considera que esse tipo de análise “[...] deve incluir uma concepção de política bem como uma referência às instituições e à organização social.” (1995, pg 87). E como quarto elemento destaca a identidade subjetiva como elemento constitutivo.

O campo conceitual das relações de poder pode auxiliar nesta análise, pois segundo John Scott “o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual o poder é articulado.” (SCOTT, 1995, p.88). Assim é impossível não adentrar nos conceitos de poder propostos por Foucault e, amparado por sua teoria podemos dizer que gênero está

imbricado com as relações de poder e saber. O poder visto como positividade na produção de sujeitos, pois as relações de poder são antes de tudo produtivas (FOUCAULT, 2004). Na perspectiva de Foucault,

Temos de deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção. (FOUCAULT, 2004, p.161)

O poder faz parte das relações entre as pessoas, está disseminado no corpo social, é móvel, deslizante, potencializa escolhas e permeia conceitualmente as representações. Foucault fala sobre suas relações de poder que atuam sobre o corpo: o biopoder e os micropoderes. O biopoder age sobre a massa da população, homogeniza, é um poder sobre o coletivo - que individualiza, esquadrinha, compõe, singulariza - é o poder sobre a vida das pessoas. Um exemplo claro do biopoder são as campanhas de alfabetização que ocorreram e ocorrem, como se o analfabetismo fosse uma doença e necessitasse ser erradicado como uma chaga, bastando uma grande campanha homogenizante.

Os micropoderes são poderes exercidos sobre o outro individualmente. As relações microfísicas de poder não são visíveis, são subjetivas e a agem na subjetividade das pessoas e atuam sobre o corpo. Estão em toda parte inseridas nas relações sociais.

Não há apenas um, mas diversos poderes multiplicados no corpo social. O poder não tem sua sede apenas no centro, no Estado: existe todo um sistema de micropoderes, de relações e de revezamento. Por outro lado, o exercício do poder não passa somente pela repressão, mas – sobretudo nas sociedades democráticas – pela regulamentação do ínfimo, pela organização dos espaços, pela mediação, pela persuasão, pela sedução, pelo consentimento.



Além disso, o exercício do (ou dos) poder (es) não se resume ao constrangimento e à tomada de decisão; ele consiste mais ainda na produção dos pensamentos, dos seres e das coisas por todo um conjunto de estratégias e de táticas em que a educação, a disciplina, as formas de representação revestem-se de uma importância maior. O poder é uma maquinaria cujas fontes de energia, cujos motores e as engrenagens variam ao longo do tempo.

As alunas da EJA, ao buscar a escolarização perdida, produzem nova possibilidade desestabilizando conceitos. Tiram o chão seguro das certezas e complexificam o que é visto como simples. Isso é visível em suas falas “*nem dou bola para o que falam de mim, sou velha, mas ainda posso aprender (MARTA, 2005)*”, “*meu sonho é aprender a ler e escrever e não depender mais dos outros por isso estou aqui (CARLA, 2005)*”.

Se um poder subjetivo, como o conceito da incapacidade feminina ou as desigualdades de oportunidade, excluíram-nas de um processo, utilizam um poder com positividade para modificar sua situação. De acordo com Foucault,

O poder deve ser analisado como uma coisa que circula, ou melhor, como uma coisa que só funciona em cadeia. Jamais ele está localizado aqui ou ali, jamais está entre as mãos de alguns, jamais é apossado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona. O poder se exerce em rede e, nessa rede, não só indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo. Jamais eles são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre seus intermediários. Em outras palavras, o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles. (FOUCAULT, 2002, p.35)

Embora sofram um poder que as amarra, como no exemplo de uma aluna que trazia o caderno diariamente marcado por um visto e questionada sobre a marca falou “*é o meu marido que olha o meu caderno para ver o que estou aprendendo na aula (DIONE, 2005)*”, e de outra que trouxe uma preocupação vivenciada por seu companheiro “*ele acha*

*que se eu aprender a ler e escrever não vou mais querer cuidar da casa (LUIZA,2005)”,*  
buscam alternativas.

As falas demonstram uma preocupação dos homens com a possibilidade de modificação de uma situação. Afinal, a educação pode proporcionar novas visões, novos entendimentos. E esse não é somente um incômodo restrito às classes populares, é possível perceber o desconforto que a inserção das mulheres provoca, nos mais diversos espaços em que ocupa, com abordagens através do senso comum, seja em pequenas anedotas, ditos populares ou brincadeiras.

Uma piada preconceituosa circula pela internet, sobre o perigo do acesso à leitura pelas mulheres<sup>16</sup>, a piada em si não denota uma representação dualista, mas a “moral da história” ao final é extremamente excludente, demonstra a naturalização de uma representação imposta a um sexo, uma violência simbólica que silenciosamente insere-se no campo social e dissemina-se utilizando todos os aparatos tecnológicos disponíveis nesse início do terceiro milênio da sociedade ocidental. A apropriação dos artefatos da leitura e da escrita

---

<sup>16</sup> NADA COMO UMA MULHER INTELIGENTE

Um casal sai de férias para um hotel-fazenda. O homem gosta de pescar de madrugada e a mulher gosta de ler. Uma manhã, o marido volta de horas pescando e resolve tirar uma soneca.

Apesar de não conhecer bem o lago, a mulher decide pegar o barco do marido e ler no lago.

Ela navega um pouco, ancora, e continua lendo seu livro.

Chega um guardião do parque em seu barco, pára ao lado da mulher e fala:

- Bom dia, Madame. O que está fazendo?

- Lendo um livro - responde, e pensando: será que não é óbvio?

- A senhora está em uma área restrita em que a pesca é proibida. Informa.

- Sinto muito, tenente, mas não estou pescando, estou lendo.

- Sim, mas com todo o equipamento de pesca. Pelo que sei, a senhora pode começar a qualquer momento. Se não sair daí imediatamente, terei de multá-la e processá-la.

- Se o senhor fizer isso, terei que acusá-lo de assédio sexual.

- Mas eu nem sequer a toquei! - diz o guardião.

- É verdade, mas o senhor tem todo o equipamento. Pelo que sei, pode começar a qualquer momento.

- Tenha um bom dia, Madame - diz ele e vai embora.

MORAL DA HISTÓRIA:

>> NUNCA DISCUTA COM UMA MULHER QUE LÊ.

>> CERTAMENTE ELA PENSA."

possibilita a que as pessoas tenham acesso a opiniões diferentes e assim sejam capazes de discernirem com mais propriedade e conhecimento sobre mais variados assuntos. Um exemplo de como ainda está impregnado no tecido social a representação da inferioridade feminina.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita também é uma armadilha, utilizando uma citação do professor Mário Osório Marques -no livro *Escrever é preciso* – “a gente não pensa para escrever, a gente escreve para pensar”. Considero importante relatar no transcurso dessa dissertação, que, mesmo com toda bagagem de conhecimento adquirida no decorrer do Mestrado sobre a construção da representação, especificamente aqui de gênero, caí na armadilha da visão dominada descrita por Pierre Bourdieu. Sim, nós mulheres (e homens também) temos uma limitação forte e imperceptível marcada em nossos corpos pela representação.

De acordo com Bourdieu, não basta ser do sexo feminino para ter uma visão das representações de gênero construídas e internalizadas, porque a visão feminina é uma visão colonizada, dominada, que não se vê a si própria. A mulher internaliza a naturalidade da discriminação, tornando-se difícil para ela romper com esta imagem de desvalorização de si mesma. Acaba aceitando como natural sua condição, incorporando e retransmitindo a imagem de si mesma criada pela cultura que a discrimina.

Como aconteceu? Bem, inicialmente ao descrever as falas das alunas escolhi como nome fictício “Ana” ao referir-me a cada aluna – uma forma de homenagem à

protagonista de Tolstói - Ana Karenina. Entretanto, ao fazer essa escolha creio que despontou o pressuposto de igualar a todas, sem considerar as diferenças. Afinal, qual o valor de ter dedicado tempo à tão profícua pesquisa sobre gênero se ao finalizá-la tentasse homogeneizar, colocar todas as mulheres em uma única referência? Importante ressaltar que tão necessária percepção só foi possível pela intervenção perspicaz das orientações da Profª Ana Colling.

Ser mulher significa uma das maneiras de estar no mundo. É pertinente reportar-me à frase lacaniana “a mulher não existe” que deu a entender inicialmente a negação de sua existência, mas significa na verdade que não há uma essência que defina o que é ser mulher. Não existe “A mulher” existem mulheres. Não é nas diferenças que reside o problema. A questão está no modo como são hierarquizadas. O pensamento da diferença não busca a homogeneização no mesmo, mas quer manter e ver reconhecidas suas diferenças e ao mesmo tempo reconhecidos seus direitos universais e básicos.

A mulher é, como o homem, algo produzido e não pode indagar ao fundo de si para resgatar uma essência. Não existe a verdadeira mulher, pois “verdadeira” e “mulher” são conceitos que foram criados por um outro, e unicamente como aparência, como superfície, como produção. Sob os conceitos, não há nada que possa ser chamado mulher, mas somente relações de poder e de hierarquia socialmente construídas. (COLLING, 2004, p.24)

Considero que descrever o caminho percorrido, sem mascarar, esconder, subtrair os deslizes possibilita compreender a construção realizada em percalços, avanços, retrocessos, porém sempre em continuidade. Também é importante salientar os momentos vividos de revolta, tristeza, decepção ou mesmo desesperança ao verificar períodos recentes na história brasileira, como o regime militar que amputou um processo, estagnando a caminhada de alfabetização iniciada por Paulo Freire.

Onde se denota tais rompimentos? Nas falas das alunas analfabetas que foram marcadas por tão cruéis ações políticas. A indignação ainda é uma postura atual para que as reflexões permaneçam e se renovem principalmente no espaço educacional, que tem por pressuposto formar cidadãos. Há muito a ser feito no âmbito educacional para que homens e mulheres possuam igualdades de oportunidades.

A proposta de ouvir os murmúrios, as inconformidades, as reflexões das mulheres alfabetizadas, com certeza possibilitará novos olhares para esta etapa da escolarização, ainda tão descuidada e frágil. Suas falas necessitam serem ouvidas, com atenção, para que o processo de alfabetização seja escrito com outras palavras, pois sempre foram relegadas ao silêncio dos números estatísticos. E, para ouvi-las, foi necessário silenciar. Silenciar autores, teorias, professores e professoras, e a mim mesma e ficar atenta, para garimpar entre tantas falas repetidas aquelas que demonstravam a representação de gênero vivida no cotidiano.

Afinal, que falas femininas são essas que estão em todos os lugares e pouco se escutam. Sussurros, cochichos, tagarelices, descontentamento, maledicências? Ou linhas de fugas que escoam, deslizam, fogem silenciosamente do controle de uma perspectiva masculina de história e, ruidosamente, se inserem nos espaços de uma história oficial? Suas falas são em alguns momentos, repetitivas e aos poucos, por não serem ouvidas, vão se tornando óbvias e sem importância. Para a maior parte das mulheres, acostumadas ao silêncio, tomar a palavra ainda é uma tarefa difícil.

O silêncio é um mandamento reiterado através dos séculos pelas religiões, pelos sistemas políticos e pelos manuais de comportamento. Silêncio das mulheres nas igrejas ou no templo. Silêncio nas assembleias políticas povoadas de homens que as tomam de assalto com sua eloquência masculina. Silêncio no espaço público onde sua intervenção coletiva é assimilada à histeria do grito e a uma atitude barulhenta demasiada como a “vida fácil”. Silêncio até mesmo na vida privada. Teme-se sua conversa

fiada e sua tagarelice, formas, no entanto, desvalorizadas de fala. Pois este silêncio, importo pela ordem simbólica, não é somente o silêncio da fala, mas também o da expressão, gestual ou escriturária. (PERROT, 2005, p.9-10)

No decorrer dos encontros com as mulheres da EJA foi possível perceber claramente essas falas repetidas, exigindo de minha parte muita atenção no garimpo, entre as repetições, do que considerei importante para registrar na dissertação, e não foi possível discernir se essa repetição era uma incapacidade de se comunicar ou uma ausência de um pensamento que foi destruído por tanta impossibilidade de se comunicar. Talvez a última consideração seja mais significativa, pois o acesso ao livro e à escrita, foi-lhes negado, e sabemos que possuir a tecnologia para ler e escrever sempre foi uma moeda de muito valor.

Escrever sobre gênero e educação, principalmente sobre mulheres que retomam os estudos na idade adulta, é uma prática que possibilita diversos olhares. Instiga a que se busque fazer uma arqueologia das representações que perpassam o tempo e o espaço e continuam instaladas na identificação feminina, pois os sujeitos vivem diariamente relações de poder que os produzem.

Hoje a escolarização das mulheres brasileiras não pode ser considerada problema, os últimos dados estatísticos apontam que houve, na última década, um avanço considerável de mulheres que buscam e concluem a formação educacional e profissional. O nível de instrução evoluiu se comparado ao dos homens, porém a valorização profissional não acompanhou esse avanço. As mulheres ganham rendimentos menores do que os homens mesmo exercendo o mesmo cargo, são em número inexpressivo na política brasileira, quase sempre restrita a prestar assessorias ou, como diz a expressão, “ficar nos bastidores”.

Mesmo obtendo avanços na luta por direitos, o espaço privado do lar ainda é o lugar considerado por muitos como o lugar específico de atuação das mulheres, embora vivam

e assumam profissões diversas. As mulheres alfabetizadas, ainda carregam o fardo de uma representação construída sob a desigualdade de gênero e necessitam - como tão bem assegura Virgínia Woolf, especificamente no livro “Profissões para mulheres” (1931) - travar uma batalha com um fantasma feminino – o Anjo da casa. Nessa obra, Virgínia conta que, para se tornar escritora precisaria travar uma batalha, não com a caneta, mas com um fantasma feminino que aparecia entre ela e o papel enquanto estava escrevendo.

O fantasma era compassivo, encantador, abnegado e sacrificava-se diariamente. Era tão cordato que nunca tinha uma idéia ou desejo próprio e a natureza era considerada sua maior beleza. Ele incomodava tanto que era preciso matá-lo: “tive que matá-lo senão ele teria me matado. Teria arrancado o coração de meu texto.” E conta Virgínia que esse fantasma demorou a morrer, ele era o Anjo do Lar. É mais difícil matar um fantasma do que uma realidade, matar o anjo do lar era parte da tarefa de uma escritora. Este Anjo do Lar - tão bem descrito por Virgínia Woolf – é um fantasma contra a qual todas as mulheres precisam lutar para assumir novos papéis na sociedade, e isso ficou bem explícito nas falas das alunas.

As falas possibilitam um mergulho na própria história da representação das mulheres - e em consequência a dos homens - que provoca, instiga, desestabiliza e oportuniza a construção de novos olhares sob outra perspectiva. E como convite à sua escuta a pergunta de Michelle Perrot è pertinente “Vocês nos ouvem”? Ainda que sejam repetitivas, é necessário estar atenta e ouvir, para então ser possível modificar as representações construídas.



## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10ªed. São Paulo: Forense, 2000.

BADINTER, Elisabeth. **Palavras de homens (1790-1793)**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

BEAUVOIR, Simone. **A velhice**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1990.

\_\_\_\_\_. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero – feminismo e subversão de identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

\_\_\_\_\_. Variações sobre sexo e gênero – Beauvoir, Wittig e Foucault. In. BENHABIB, Seyla, CORNELL, Drucilla. **Feminismo como crítica da Modernidade**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1987

CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Lisboa, Portugal:

DIFEL, 1990, p. 17-18. Ver também: CHARTIER, Roger. O mundo como representação. In: Estudos Avançados, 11(5), 1991.

COLLING, Ana Maria. **A construção histórica do feminino e do masculino**. In. Gênero e cultura – questões contemporâneas . Org. Marlene Strey etti alli. Porto Alegre: EDIPUC, 2004.

\_\_\_ **A construção da cidadania da mulher brasileira – igualdade e diferença**. PUC -RS 2000. (Tese de doutorado)

\_\_\_ **A resistência das mulheres à ditadura militar no Brasil**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

DAVIS, Natalie Zemon. **Nas margens: três mulheres do século XVII**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

DERRIDA, Jaques. ROUDINESCO, Elisabeth. **De que amanhã...Diálogos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004

DUBY, Georges. PERROT, Michelle. **As mulheres e a história**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_ **História das mulheres. A antigüidade**. São Paulo: Afrontamentos, 1990.

\_\_\_ **História das mulheres. O século XX**. São Paulo: Afrontamentos, 1991.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_ **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_ **História da sexualidade I – a vontade de saber**. São Paulo: Graal, 2003.

\_\_\_ **História da sexualidade II – o uso dos prazeres**. São Paulo: Graal, 2003.

\_\_\_ **Microfísica do poder**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

\_\_\_ **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2004.

GODINHO, Tatau et.all (orgs). **Trajetória da mulher na educação brasileira: 1996-2003**. INEP: Brasília. 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Neto, Alfredo Veiga; Louro, Guacira Lopes. Rio de Janeiro: DP&A editoras. 2003.

KUNZRU, Hari. Você é um ciborgue: um encontro com Donna Haraway. In. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Antropologia do ciborgue**. Belo Horizonte: Autêntica. 2000.

- LAROSSA, Jorge. **Pedagogia profana - danças piruetas e mascaradas**. Trad. Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica. 2001.
- LAURETIS, Teresa. A tecnologia do gênero. In. Heloisa Buarque de Hollanda etti alli. **Tendências e impasses – o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco. 1994.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MATOS, Maria Izilda de. SOIHET, Raquel (orgs). **O corpo feminino em debate**. São Paulo: UNESP, 2003.
- NETO, Alfredo Veiga etti i alli. **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- PATEMAN, Carole. **Críticas feministas a la dicotomia público/privado**. Barcelona: Paidós, 1996.
- \_\_\_\_\_. **O contrato sexual**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993.
- PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru: Edusc, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Os excluídos da história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1988.
- PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1977.
- RANCIERE, Jacques. Sobre a história das mulheres no século XIX. In. DUBY, Georges.
- PERROT, Michelle. **As mulheres e a História**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- ROSA, Guimarães. **Grande sertão veredas**. 33ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- SCOTT, Joan. **A Cidadã Paradoxal. As feministas francesas e os direitos do homem**. Florianópolis: Mulheres, 2002.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- \_\_\_\_\_. (org) **Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- \_\_\_\_\_. (org) **O que é afinal, Estudos Culturais?** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- TOLSTÓI, Leon. **Ana Karenina**. São Paulo: Nova Cultural, 2003.

**ANEXOS**

## HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

### PERÍODO IMPERIAL

---

#### Lei de 15 de outubro de 1827

Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.

D. Pedro I, por Graça de Deus e unânime aclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil: Fazemos saber a todos os nossos súditos que a Assembléia Geral decretou e nós queremos a lei seguinte:

Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias.

Art. 2º Os Presidentes das províncias, em Conselho e com audiência das respectivas Câmaras, enquanto não estiverem em exercício os Conselhos Gerais, marcarão o número e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em lugares pouco populosos e remover os Professores delas para as que se criarem, onde mais aproveitem, dando conta a Assembléia Geral para final resolução.

Art. 3º Os presidentes, em Conselho, taxarão interinamente os ordenados dos Professores, regulando-os de 200\$000 a 500\$000 anuais, com atenção às circunstâncias da população e carestia dos lugares, e o farão presente a Assembléia Geral para a aprovação.

Art. 4º As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se.

Art. 5º Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais.

**Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.**

Art. 7º Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação.

Art. 8º Só serão admitidos à oposição e examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e políticos, sem nota na regularidade de sua conduta.

Art. 9º Os Professores atuais não serão providos nas cadeiras que novamente se criarem, sem exame de aprovação, na forma do Art. 7º.

Art. 10. Os Presidentes, em Conselho, ficam autorizados a conceder uma gratificação anual que não exceda à terça parte do ordenado, àqueles Professores, que por mais de doze

anos de exercício não interrompido se tiverem distinguido por sua prudência, desvelos, grande número e aproveitamento de discípulos.

Art. 11. Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.

**Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º**

Art. 13. As Mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres.

Art. 14. Os provimentos dos Professores e Mestres serão vitalícios; mas os Presidentes em Conselho, a quem pertence a fiscalização das escolas, os poderão suspender e só por sentenças serão demitidos, provendo interinamente quem substitua.

Art. 15. Estas escolas serão regidas pelos estatutos atuais se não se opuserem a presente lei; os castigossão os praticados pelo método Lancaster.

Art. 16. Na província, onde estiver a Corte, pertence ao Ministro do Império, o que nas outras se incumbe aos Presidentes.

Art. 17. Ficam revogadas todas as leis, alvarás, regimentos, decretos e mais resoluções em contrário.

Mandamos portanto a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida lei pertencer, que a cumpram e façam cumprir, e guardar tão inteiramente como nela se contém. O Secretário de Estado dos Negócios do Império a faça imprimir, publicar e correr. Dada no Palácio do Rio de Janeiro, aos 15 dias do mês de outubro de 1827, 6º da Independência e do Império. IMPERADOR com rubrica e guarda Visconde de São Leopoldo.

Carta de Lei, pela qual Vossa Majestade Imperial manda executar o decreto da Assembléia Geral Legislativa, que houve por bem sancionar, sobre a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, na forma acima declarada. Para Vossa Majestade Imperial ver.



**Senado Federal  
Subsecretaria de Informações**

**LEI Nº 5.449, DE 04 DE JUNHO de 1968**

***Declara de interesse da segurança nacional, nos termos do art. 16, § 1º, alínea b, da Constituição os Municípios que especifica, e dá outras providências.***

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, faço saber que o CONGRESSO NACIONAL decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

**Art. 1º São declarados de interesse da segurança nacional, para os efeitos do disposto no art. 16, § 1º, alínea b, da Constituição, os seguintes Municípios:**

I - no Estado do Acre: - os do Brasiléia; Cruzeiro do Sul; Feijó; Serra Madureira e Xapuri;

II - no Estado do Amazonas: - os de Atalaia do Norte; Barcelos; Benjamin Constant; Ilha Grande; Ipixuna; Japurá; Santo Antônio do Içá; São Paulo de Olivença e Uaupés;

III - no Estado da Bahia: - os de Paulo Afonso e São Francisco do Conde;

IV - no Estado de Mato Grosso: - os de Amambaí; Antônio João; Bela Vista; Cáceres; Caracol; Corumbá; Iguatemi; Mato Grosso; Ponta Porã e Pôrto Murinho;

V - no Estado do Pará: os de Almeirim; Óbidos e Oriximiná;

VI - no Estado do Paraná: - os de Barracão; Capanema; Foz do Iguaçu; Guaíra; Medianeira; Marechal Cândido Rondon; Pérola D'oeste; Planalto; Santo Antônio do Sudoeste e São Miguel do Iguaçu;

**VII - no Estado do Rio Grande do Sul:** - os de Alecrim; Bagé; Crissiumal; Dom Pedrito; Erval; **Horizontina**; Itaqui; Jaguarão; Pôrto Lucena; Pôrto Xavier; Quaraí; Rio Grande; Santa Vitória do Palmar; Santana do Livramento, São Borja; São Nicolau; Tenente Portela; Três Passos; Tucunduva; Tuparendi e Uruguaiana;

VIII - no Estado do Rio de Janeiro - o de Duque de Caxias;

IX - no Estado de Santa Catarina: - os de Descanso; Dionísio Cerqueira; Itapiranga; São José do Cedro e São Miguel do Oeste; e

X - no Estado de São Paulo: - os de Cubatão e São Sebastião.

**Art. 2º** Os Prefeitos dos Municípios especificados no artigo primeiro serão nomeados pelo Governador do Estado respectivo, mediante prévia aprovação do Presidente da República.

Parágrafo único. Se o nome escolhido não merecer aprovação do Presidente da República, êste, por intermédio do Ministério da Justiça, comunicará ao Governador do Estado, sua decisão, devendo ser feita a indicação de novo nome, dentro do prazo de dez (10) dias, a contar daquela comunicação.

**Art. 3º** Nas faltas e impedimentos não superiores a sete (7) dias, os Prefeitos, nomeados de acôrdo com esta lei, serão substituídos na forma do disposto na Lei Orgânica do Município.

Parágrafo único. Se a falta ou impedimento do Prefeito perdurar por mais de sete (7) dias deverá ser nomeado novo Prefeito para exercer o cargo, enquanto durar o afastamento observado o disposto no artigo anterior.

**Art. 4º** Os Prefeitos nomeados, nos têrmos do artigo anterior, serão exonerados quando decaírem da confiança do Presidente da República ou do Governador do Estado.

Parágrafo único. Comunicado pelo Presidente da República por intermédio do Ministro da Justiça, ao Governador do Estado, que o Prefeito deixou de merecer confiança, deverá ser imediatamente exonerado.

**Art. 5º** Ficam respeitados os mandatos dos atuais Prefeitos Municipais, cujos municípios são declarados, por esta lei, de interêsse da segurança nacional.

Parágrafo único. Até trinta (30) dias antes do término dêsses mandatos, ou, no caso de vacância do cargo, no prazo de dez (10) dias, após ocorrer a vaga, o Governador do respectivo Estado deverá enviar ao Presidente da República, o nome do Prefeito a ser nomeado para o Município, para os efeitos desta lei.

**Art. 6º** Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.

**Art. 7º** Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, 4 de junho de 1968; 147º da Independência e 80º da República.

**A. COSTA E SILVA**

Luís Antônio da Gama e Silva



**DECRETO-LEI Nº 2.183, DE 19 DE DEZEMBRO DE 1984**

*Descaracteriza como de interesse da  
Segurança Nacional os municípios que especifica.*

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, usando das atribuições que lhe confere o artigo 55, item I, da Constituição,

**DECRETA:**

**Art 1º - Deixam de ser declarados de interesse da Segurança Nacional, assim caracterizados pela Lei e Decretos-leis abaixo indicados, os seguintes municípios:**

- I - Lei nº 5.449, de 4 de junho de 1968:
- CRUZEIRO DO SUL, FEIJÓ, SENA MADUREIRA e XAPURI, no Estado do Acre;
  - BARCELOS, IPIXUNA, JAPURÁ, SANTA ISABEL DO RIO NEGRO (antigo ILHA GRANDE), SANTO ANTÔNIO DO IÇÁ, SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA (antigo UAUPÉS) e SÃO PAULO DE OLIVENÇA, no Estado do Amazonas;
  - PAULO AFONSO e SÃO FRANCISCO DO CONDE no Estado da Bahia;
  - CÁRCERES e VILA BELA DA SANTÍSSIMA TRINDADE (antigo MATO GROSSO), no Estado de Mato Grosso;
  - AMAMBAL, ANTÔNIO JOÃO, CARACOL e IGUATEMI, no Estado de Mato Grosso do Sul;
  - ALMEIRIM, ÓBIDOS e ORIXIMINÁ, no Estado do Pará;
  - CAPANEMA, MARECHAL CÂNDIDO RONDON, MEDIANEIRA, PÉROLA D'OESTE, PLANALTO, SANTO ANTÔNIO DO SUDOESTE e SÃO MIGUEL DO IGUACU, no Estado do PARANÁ;
  - ALECRIM, BAGÉ, CRISSIUMAL, DOM PEDRITO, HERVAL, **HORIZONTALINA**, RIO GRANDE, SANTA VITÓRIA DO PALMAR, SÃO NICOLAU, TENENTE PORTELA, TRÊS PASSOS, TUCUNDUVA e TUPARENDI, no Estado do Rio Grande do Sul;
  - DESCANSO, ITAPIRANGA, SÃO JOSÉ DO CEDRO e SÃO MIGUEL DO OESTE, no Estado de Santa Catarina; e
  - SÃO SEBASTIÃO, no Estado de São Paulo.
- II - Decreto-lei nº 435, de 24 de janeiro de 1969:
- TRAMANDAÍ e OSÓRIO, no Estado do Rio Grande do Sul;
- III - Decreto-lei nº 1.105, de 20 de maio de 1970:
- TRÊS LAGOAS, no Estado de Mato Grosso do Sul e CASTILHO, no Estado de São Paulo;
- IV - Decreto-lei nº 1.225, de 22 de junho de 1972:
- LAURO DE FREITAS e SIMÕES FILHO, no Estado da Bahia;
- V - Decreto-lei nº 1.481, de 09 de setembro de 1976:
- MÂNCIO LIMA, MANOEL URBANO e SENADOR GUIOMARD, no Estado do Acre;
- VI - Decreto-lei nº 866, de 12 de setembro de 1969:
- SANTARÉM, no Estado do Pará;
- VII - Decreto-lei nº 1.131, de 30 de outubro de 1970:
- ALTAMIRA, ITAITUBA e MARABÁ, no Estado do Pará;
- VIII - Decreto-lei nº 170, de 02 de junho de 1971:
- SANTA HELENA, no Estado do Paraná;
- IX - Decreto-lei nº 1.183, de 22 de julho de 1971:
- ROQUE GONZALES, no Estado do Rio Grande do Sul;

X - Decreto-lei nº 1.229, de 05 de julho de 1972:

- GUARACIABA, no Estado de Santa Catarina;

XI - Decreto-lei nº 1.230, de 05 de julho de 1972:

- TARAUCÁ, no Estado do Acre;

XII - Decreto-lei nº 1.272, de 29 de maio de 1973:

- SÃO JOÃO DOS PATOS, no Estado do Maranhão e GUADALUPE, no Estado do

Piauí;

XIII - Decreto-lei nº 1.316, de 12 de março de 1974:

- CASA NOVA, PILÃO ARCADE, REMANSO e SENTO SÊ, no Estado da Bahia; e

XIV - Decreto-lei nº 1.480, de 09 de setembro de 1976, retificado pelo Decreto-lei nº 1.495, de 09 de dezembro de 1976:

- MIRASSOL DO OESTE, no Estado de Mato Grosso e ARAL MOREIRA (antigo FRONTEIRA RICA), ELDORADO e MUNDO NOVO, no Estado de Mato Grosso do Sul.

**Art 2º** - O disposto no artigo anterior terá eficácia a partir da posse dos Prefeitos e Vice-Prefeitos eleitos.

Parágrafo único - Até a posse dos eleitos permanecerá o regime de Prefeito nomeado, na forma da legislação que disciplina a matéria.

**Art 3º** - As eleições para Prefeitos e Vice-Prefeitos dos municípios descaracterizados como de interesse da Segurança Nacional por este Decreto-lei obedecerão ao que dispõe a Lei nº 7.136, de 27 de outubro de 1983.

**Art 4º** - Este Decreto-lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília-DF, de de 1984; 163º da Independência e 96º da República.

**JOÃO FIGUEIREDO**

Danilo Venturini

# 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](#)