

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
E SOCIAIS APLICADAS**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CÍNTIA ISABEL PATTI

**ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE A
EDUCAÇÃO POPULAR E O PROJETO PROMOTORAS LEGAIS
POPULARES DE CAMPINAS (SP)**

CAMPINAS

2015

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
E SOCIAIS APLICADAS**

CÍNTIA ISABEL PATTI

**ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE A
EDUCAÇÃO POPULAR E O PROJETO PROMOTORAS LEGAIS
POPULARES DE CAMPINAS (SP)**

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientador: Prof. Dr. Artur José Renda Vitorino.

CAMPINAS

2015

Ficha Catalográfica

Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e

Informação - SBI - PUC-Campinas

t370.194 Patti, Cíntia Isabel.
P321a Além dos muros da escola: um estudo sobre educação popular e o
projeto Promotoras Legais Populares de Campinas (SP) / Cíntia Isabel
Patti. - Campinas: PUC-Campinas, 2015.
225p.

Orientador: Artur José Renda Vitorino.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

CÍNTIA ISABEL PATTI

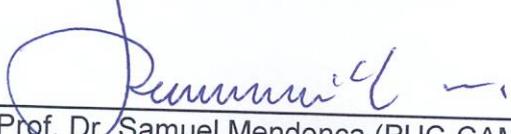
ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO POPULAR E
O PROJETO PROMOTORAS LEGAIS POPULARES DE CAMPINAS (SP)

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

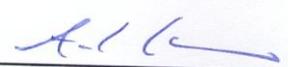
APROVADA: 25 de fevereiro de 2015



Profa. Dra. Érica Renata de Souza (UFMG)



Prof. Dr. Samuel Mendonça (PUC-CAMPINAS)



Prof. Dr. Artur José Renda Vitorino
(Orientador - PUC-CAMPINAS)

Ao meu pai, Francisco Patti, amor da minha vida, uma pessoa que me inspirou, me incentivou e me motivou por toda minha caminhada e minha vida. Pela sua força e dedicação mesmo nos momentos em que não se faz mais presente.

À minha sobrinha, Juliana Cristina de Barros, motivo de orgulho e alegria na minha vida. Companheira e amiga que lutou bravamente até o fim, razão inicial da minha luta por um mundo sem violência contra a mulher.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a meu Pai (in memorian) pelo seu carinho, amor, pelas lições de vida e por me ensinar a lutar e não desistir dos meus ideais.

À minha Mãe (in memorian), me incentivou a sempre estudar, independente dos obstáculos que a vida poderia proporcionar.

À minha amiga Susi Orloski pelo amor, pela dedicação integral e por se fazer sempre presente até em meus momentos de insônia.

À minha amiga Gabriela Chiareli, pelo companheirismo e ajuda nos momentos em que nem eu acreditava mais em mim mesma.

Às minhas grandes, fieis amigas Bruna Colombo, Nathália Regina dos Santos, Suellen Pierri, Débora Evellin e Daniele Apolinário, pelo companheirismo e amizade incondicional e também que sempre ouviram minhas lamentações dando atenção e incentivos, ajudando-me nos momentos de dificuldades.

Aos Professores que contribuíram na minha trajetória acadêmica.

Ao Professor Dr. Tiago Duque, incentivador, guia, mestre e amigo sempre atento e aplicado na minha formação pessoal e profissional, pelo auxílio em todos os momentos dessa caminhada.

À Professora Dra. Érica Renata de Souza pelas palavras gentis de incentivo e pelas contribuições em meu trabalho.

Ao Professor Dr. Samuel Mendonça pelas indagações, questionamentos, no momento da qualificação e em toda minha vida acadêmica, desde a minha graduação em Pedagogia até o presente momento.

Ao Professor Dr. Artur José Renda Vitorino pela orientação durante todo o processo de elaboração deste trabalho, pela paciência, dedicação e pela possibilidade de conviver com a sua sabedoria.

Às pessoas que passaram pela minha vida e de alguma forma colaboraram para a minha formação.

Enfim, a todos que amo e justificam o meu existir.

*Eu não serei livre enquanto houver mulheres que não são, mesmo
que suas algemas sejam muito diferentes das minhas.*

Audre Lorde

RESUMO

PATTI, Cíntia Isabel. Além dos muros da escola: Um estudo sobre a educação popular e o projeto Promotoras Legais Populares de Campinas (SP), 2015. p. 225. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Campinas, 2015.

A presente dissertação “Além dos muros da escola: Um estudo sobre a educação popular e o projeto Promotoras Legais Populares de Campinas”, tem por tema central o preconceito e discriminação de raça e gênero presentes na sociedade atual, mais especificamente, contra a mulher negra. O curso de formação das Promotoras Legais Populares busca, entre outros objetivos, democratizar e fornecer subsídios para que as mulheres se reconheçam como sujeitos atuantes e de direitos, formando ao final de cada curso, educadoras populares multiplicadoras do conhecimento apreendido. Promove-se, ao longo da pesquisa, uma interlocução entre a teoria e pesquisas relacionadas com o feminismo e o movimento negro juntamente com os dados obtidos em trabalho de campo. O objetivo central foi analisar as funções educacionais e ação educativa do projeto de Promotoras Legais Populares, bem como investigar de que modo o raça e gênero, na sua interseccionalidade, interferem, positiva ou negativamente, na autoestima e reconhecimento das alunas da oitava turma do projeto de Promotoras Legais Populares de Campinas. Tal pesquisa é de caráter qualitativo e os instrumentos metodológicos utilizados foram as observações da oitava turma do curso, questionário com as participantes e entrevistas com as organizadoras do projeto na cidade de Campinas. Os resultados obtidos consistem em hipóteses de interlocução de uma educação popular com os movimentos sociais. Tais resultados indicam, também, que as mulheres são plurais, heterogêneas e que buscam sua autonomia e reconhecimento do meio em que vivem, deixando o papel de vítima da sua história, passando a ser protagonista de sua vida. Uma vez que estes dados foram coletados com base na formação de uma turma do projeto de Promotoras Legais Populares, novas pesquisas e investigações sobre o tema são recomendadas.

Palavras-chave: Gênero, Raça, Interseccionalidade, Identidade, Educação Popular, Políticas Públicas.

ABSTRACT

This dissertation, "When education goes beyond the school walls: A study of popular education in Popular Legal Promoters project", has as its central theme prejudice and discrimination, based on race and gender, present in current society, more specifically, against black women. The training course of Popular Legal Promoters seeks, among other objectives, democratize and provide support for women to recognize themselves as active and rightful individuals, delivering, at the end of each course, trained popular educators who multiply the knowledge gained. It promotes, throughout the research, an interlocution between theory and researches related to feminism and black movement, along with the data obtained in fieldwork. The main objective was to analyze the educational functions and the educational action of the Popular Legal Promoters, as well as investigate if and how the race and gender, in its intersectionality, interfere, positively or negatively, with self-esteem and recognition of the students of the eighth class of the Popular Legal Promoters of Campinas project. Such research has qualitative nature and the methodological instruments used were the observations of the eighth group of the course, questionnaire with participants, and interviews with the project organizers in the city of Campinas. The obtained results consist of hypotheses of interlocution of a popular education with the social movements. These results indicate that women are plural, heterogeneous and seek their autonomy and recognition in the environment they live in, leaving the victim roles from their histories, becoming the protagonists of their lives. Since these data were collected based on the formation of a group of Legal Advocates project, new researches and investigations on this issue are recommended.

Keywords: Gender, Race, Intersectionality, Identity, Popular Education, Public Policies.

ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1- Média de anos de estudo da população ocupada com 16 anos ou mais de idade	61
Ilustração 2- Pobreza, distribuição e desigualdade de renda.....	66
Ilustração 3- Mito da democracia racial	162
Ilustração 4- Censo 2010	164
Ilustração 5- Vitimização das Mulheres	167
Ilustração 6- Saúde das Mulheres.....	169

QUADROS

Quadro1- Cronograma inicial do curso promotoras legais populares 2014.....	120
Quadro 2- Cronograma de cursos de promotoras legais 2014.....	121
Quadros 3- Integrantes da Associação de Promotoras Legais Populares Cida da Terra de Campinas e Região	124
Quadro 4-Questões das alunas do curso apresentadas durante aula	125
Quadro 5-Interseccionalidade	127
Quadro 6- SOS Ação Família e mulher.....	149
Quadro 7- Tipos de violência	150

FOTOS

Foto 1 – Confecção do quadro “Ciclo da violência contra a mulher”	132
Foto 2- Quadro “Ciclo da violência contra a mulher”	133

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I	
OS MOVIMENTOS SOCIAIS	21
1.1 Os Movimentos Sociais: O Movimento Negro	26
1.2 Os Movimentos Sociais: Os movimentos feministas	30
1.3 A construção histórico-social do homem e da mulher	37
1.4 O entrecruzamento entre gênero e raça: a mulher negra no Brasil	58
CAPÍTULO II	
O ESTADO, O TERCEIRO SETOR E A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL	71
2. 1 O Estado e o terceiro setor	71
2. 2 Modalidades de educação	87
2. 3 A educação não formal	96
2.4 Projeto: promotoras legais populares	108
CAPÍTULO III	
AS PROMOTORAS LEGAIS POPULARES	118
3. 1 O curso de formação de Promotoras Legais Populares de Campinas	118
3. 2 Os encontros: quando a visão de um mundo de direitos acontece	122
3.3 Contando história: Um diálogo breve com as fundadoras do curso de Promotoras Legais Populares	157
3.4 Quando a educação vai além dos muros da escola: Um projeto de educação popular “Promotoras Legais Populares”	159
CONSIDERAÇÕES FINAIS	176
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	179
ANEXOS	192

Introdução

A pesquisa aqui exposta resultou do meu envolvimento com o movimento feminista e com a academia. Assim, o interesse pelo objeto aqui delimitado foi algo subjetivamente ocasionado pelo meu envolvimento pessoal com o movimento de mulheres, o que me impulsionou a investigar a problemática de gênero e raça nos movimentos sociais e de seus reflexos na educação. Estudou-se perscrutar, em seus aspectos culturais e educacionais, os cursos propostos e executados pelas Promotoras Legais Populares de Campinas (SP), cujo foco central foi buscar compreender os mecanismos de geração e repetição da discriminação e do preconceito sofridos pelas mulheres negras ao longo de nossa história.

Em 2009 tive meu primeiro contato com o movimento feminista, por meio de estudos acadêmicos que culminou no meu trabalho de conclusão do curso da graduação em pedagogia. A partir deste momento passei a frequentar reuniões de mulheres, eventos e atividades relacionadas ao movimento feminista.

Foi em 2013 que conheci o projeto e curso de Promotoras Legais Populares e comecei a pesquisar sobre tal projeto. Como mulher, atuante nos movimentos sociais, mais especificamente no movimento feminista, o estudo sobre a intersecção de gênero e raça me instigou a pesquisar o projeto e o curso de Promotoras Legais Populares de Campinas (SP).

Passei, então, a sondar e pesquisar bibliografias que relacionavam-se com o projeto e curso de Promotoras Legais Populares, com intuito de selecionar aportes teóricos e conceituais que me embasariam na pesquisa e temática aqui estudada. Encontrei duas dissertações de mestrado no banco de dissertações da Universidade de São Paulo - USP, uma tese de doutorado dessa mesma universidade e uma tese de doutorado defendida na Universidade de Brasília – UNB. Cabe salientar que existe na UNB o curso de Promotoras Legais Populares, e ele é oferecido na modalidade de extensão universitária. Alguns artigos acadêmicos foram encontrados, porém os mesmos eram recortes das dissertações e das teses citadas acima, não trazendo nenhum contributo a mais quanto ao tema.

No ano de 2014, fui convidada a participar do curso de Promotoras Legais Populares de Campinas (SP), oferecido pela Associação de Promotoras Legais Cida

da Terra. Aceitei o convite e em março de 2014 iniciei o curso, juntamente com mais 49 mulheres. Desde o início do curso tive acesso a documentos referentes ao projeto, bem como cartilhas, folhetos, apostilas e textos utilizados nos encontros, oficinas e eventos realizados pelas Promotoras Legais Populares.

Em relação à metodologia da pesquisa, pode-se denominá-la como uma pesquisa participante, de caráter qualitativo, pois tal envolvimento e participação no curso me proporcionou um lugar privilegiado para a realização deste trabalho acadêmico. A pesquisa em questão teve o parecer favorável pelo Comitê de Ética, sob o número de aprovação (CAAE: 30248314.3.0000.5481). Foram realizadas entrevistas com as organizadoras e coordenadoras do curso de forma informal e casual, nos momentos que antecederiam as aulas, em eventos organizados pela Associação Cida da Terra e também em encontros marcados. Sendo assim, esta pesquisa visou configurar informações e análises para o entendimento das funções educacionais promovidas pelo curso de Promotoras Legais Populares de Campinas (SP), e assim investigar de que modo raça e gênero, na sua interseccionalidade, interferem na autoestima e no reconhecimento das alunas da oitava turma de Promotoras Legais Populares de Campinas (SP).

Constitui-se, então, como procedimento de pesquisa os seguintes passos (não necessariamente nesta ordem): a) Base documental do projeto das Promotoras Legais Populares Cida da Terra e sua análise por meio da técnica empregada pelos historiadores aos pesquisarem as fontes primárias, secundárias e bibliográficas cotejando-as entre si, em um diálogo entre as evidências e as obras historiográficas de determinado tema e objeto; b) minha participação semanal no grupo das Promotoras Legais Populares Cida da Terra; c) Descrição da ação educativa presente no projeto, sendo esta uma metodologia educacional; d) Entrevistas; e) Apuração do olhar pelo estranhamento do outro e realização da leitura das participantes presentes, almejando identificar se os objetivos das Promotoras Legais Populares com relação à ação educativa foram alcançados.

Buscou-se, assim, aprimorar a concepção de homem e de mulher, inserindo-nos em uma ativa participação em relação ao tema que procurei investigar. Temos consciência que este tema é polêmico e envolve todos os participantes da pesquisa. Esperamos que o tema dessa pesquisa, educação popular e interseccionalidades, não

se finde enquanto houver preconceitos, discriminações e injustiças contra as mulheres em geral. Sendo assim, acredito que se faz necessário sempre estudar e refletir o que nos é imposto como natural, cuja ação é no sentido de obliterar a sua natureza cultural, e, com base nisso, dar continuidade às pesquisas e por meio delas propor novas ações e práticas sociais e pedagógicas.

O projeto, assim como o curso de Promotoras Legais Populares, teve sua origem em países da América Latina e chegou ao Brasil em 1992, por meio da União de Mulheres de São Paulo e da organização não governamental Themis do Rio Grande do Sul. Sobre o nome do projeto, Promotoras Legais Populares, Gonzaga e Ferreira elucidam que:

O nome Promotoras Legais Populares adotado neste projeto é usado em diferentes países, significa mulheres que trabalham a favor dos segmentos populares com legitimidade e justiça no combate diário à discriminação. Elas podem orientar, dar conselhos e promover o recurso instrumental ao direito no dia a dia das mulheres, dando-lhes condições de melhor negociação e conquista dos direitos, preparando-as para dialogar com os poderes constituídos, tanto para a aplicação da legislação como para a promoção de políticas públicas e de instrumentos de controle social (GONZAGA E FERREIRA, 2014, p. 38,39).

Na cidade de Campinas (SP) o projeto e o curso foram organizados pela Associação de Promotoras Legais Cida da Terra. Esta associação tem parcerias importantes para dar continuidade ao projeto e realização das aulas, ou seja, conta com o apoio de membros da Defensoria Pública, Ministério Público Democrático, Centro Acadêmico de Direito da Puc- Campinas XVI de abril, com a comissão de direitos humanos de Campinas e também a coordenadoria de igualdade racial. Colaboram também com o projeto alguns sindicatos da região metropolitana de Campinas, os movimentos sociais feministas, LGBT entre outros, associações de bairros e a secretaria de cidadania do município de Campinas (SP).

O objetivo central do projeto de Promotoras Legais Populares é despertar nas mulheres uma consciência a respeito dos seus direitos, como pessoas e como mulheres, de modo a empoderá-las de seus direitos e de serem atuantes em suas vidas. O conteúdo do curso abrange, em linhas gerais, a organização do Estado e da justiça, introdução aos estudos e leis do direito, o conhecimento das normas e políticas de direitos humanos, direitos constitucionais, direitos reprodutivos, aborto e saúde,

direito da família, trabalhista, discriminação racial, conhecimentos sobre a Convenção de Pará do Belém com o intuito de prevenir, combater e erradicar a violência contra a mulher e, por fim, uma reflexão sobre a Declaração e Programa de Ação de Beijing e sua implementação por meio de políticas públicas. Para Teles (2014):

O objetivo principal deste Projeto é capacitar mulheres para que conheçam seus direitos e se tornem pessoas comprometidas não só em mobilizar outras mulheres para a ação em defesa de seus direitos como também para atuar junto às instâncias dos serviços públicos policiais, de saúde, educação e órgãos essenciais à justiça, como o Ministério Público ou o próprio Judiciário para buscar soluções concretas para os problemas. Visa também elaborar e buscar meios para implementar políticas públicas que possam desconstruir a desigualdade social, econômica e política entre mulheres e homens e promover a justiça e a cidadania (TELES, 2014 p. 34).

As aulas foram ministradas por profissionais do direito, saúde, assistência social, educação, movimento popular e do movimento feminista. A conclusão do curso ocorreu por meio de uma cerimônia de formatura, aberta ao público, na qual todas as alunas participantes do curso, bem como as organizadoras e professores realizaram uma reflexão coletiva sobre o curso e o projeto de Promotoras Legais Populares. Quanto a isso, Gonzaga e Ferreira salientaram que:

Os cursos são realizados anualmente, com aulas semanais durante oito meses. Outras ações fazem parte do trabalho: acompanhamento de caso e da atuação prática das promotoras legais populares em seminários, debates complementares e no fortalecimento da campanha contra a impunidade e no estímulo à participação da vida política e social da sociedade.

Os estágios e visitas ocorrem de preferência durante o curso teórico, para que as dúvidas possam ser dirimidas no decorrer das atividades. Logo no início do curso faz-se um *tour* pelo centro da cidade de São Paulo, visitando todos os edifícios onde funcionam órgãos do poder judiciário (GONZAGA E FERREIRA, 2014, p. 41).

Com a capacitação de mulheres no curso e projeto de Promotoras Legais Populares e mobilização em diferentes setores do Estado, assim como da sociedade, o projeto e curso de Promotoras Legais Populares buscou combater a desigualdade de gênero, raça e classe, visando debater, refletir possíveis articulações com os

órgãos do Estado e ao mesmo tempo formando educadoras populares multiplicadoras. Oliveira (2006), em sua dissertação de mestrado em Educação, salientou que:

O curso de formação de Promotoras Legais Populares é um projeto de educação que busca democratizar o direito, ampliando o conhecimento sobre os direitos e os meios existentes para efetivá-los. Voltado apenas às mulheres, busca também conscientizá-las das discriminações e desigualdades produzidas na sociedade. Põe em evidência que educar em direitos é um caminho imprescindível para a consolidação da democracia (OLIVEIRA, 2006, p. 08,09).

Para essa mesma autora, o reconhecimento das mulheres como seres atuantes em sua própria vida é de extrema relevância para o curso e projeto de Promotoras Legais Populares, assim como o empoderamento dos seus direitos e a formação de educadoras populares multiplicadoras. Oliveira (2006) concluiu que:

A formação de mulheres atuando como paralegais, intermediárias entre demandas de acesso à justiça, pontes entre o profano e especialista, tornam o direito mais democrático, na percepção de que conhecendo os direitos pode-se melhor lutar pela sua efetivação, exigir serviços públicos eficientes, nomear violações antes inominadas. Sua importância é, inclusive, reconhecida pelas mulheres promotoras, demonstrando que o empoderamento não é apenas conhecer e lutar pelos direitos, mas é também responsável pela maneira como as mulheres vêm-se e reconhecem-se (OLIVEIRA, 2006, p.113).

Em síntese, o curso visou empoderar as mulheres sobre seus direitos e que elas multiplicassem o conhecimento apreendido com outras mulheres, ou seja, é “muito mais do que um invento individual ou psicológico. Indica um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação, um longo processo histórico de que a educação é uma frente de luta” (Freire e Shor, p.72).

Como Paulo Freire, subjetivamente em todas as suas obras, foi referência para entendermos essa ação de empoderar-se, convém explicitar, e de acordo com Valoura (2006), que para o curso e o projeto de Promotoras Legais Populares a utilização da palavra empoderamento difere-se de seu conceito original da língua

inglesa¹, que, de forma geral, significa dar o poder, mas para o pedagogo esta palavra e conceito tem um significado mais amplo, ou seja, vai além da atribuição de poder ao outro, o empoderamento tem uma função social na vida das pessoas, sendo assim “Para o educador, a pessoa, grupo ou instituição empoderada é aquela que realiza, por si mesma, as mudanças e ações que a levam a evoluir e se fortalecer” (VALOURA, 2006, p.02). Nesse sentido, Freire e Shor (1986) salientam que:

A questão do *empowerment* da classe social envolve a questão de como a classe trabalhadora, através de suas próprias experiências, sua própria construção de cultura, se empenha na obtenção do poder político. Isto faz do *empowerment* muito mais do que um invento individual ou psicológico. Indica um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação, um longo processo histórico de que a educação é uma frente de luta (FREIRE E SHOR, 1986, p. 72)

Com isso, Paulo Freire (1986) demonstra a necessidade de um empoderamento no coletivo, superando a noção individual de empoderamento proveniente do inglês. Freire ainda afirma que não existe autoafirmação ou autoemancipação individual e pessoal, mas acredita que a libertação e a tomada de consciência são um ato social e político. Para Freire e Shor (1986):

Mesmo quando você se sente, individualmente, mais livre, se esse sentimento não é um sentimento social, se você não é capaz de usar sua liberdade recente para ajudar os outros a se libertarem através da transformação global da sociedade, então você só está exercitando uma atitude individualista no sentido do *empowerment* ou da liberdade. (...). Vamos tomar (...) o exemplo dos alunos que trabalham com meu amigo físico. Apesar de se sentirem e se perceberem, no final do semestre, como alunos de primeira qualidade, alunos mais críticos, cientistas e pessoas melhores, esta sensação de liberdade ainda não é suficiente para a transformação da sociedade (FREIRE E SHOR, 1986, p. 71).

¹ Empoderamento: palavra vinda da língua inglesa, *empowerment*, que significa delegação de trabalhos, dar o poder aos outros. De acordo com o dicionário Aurélio- *online*- empoderar significa dar ou adquirir poder ou mais poder. Disponível em: <http://www.dicionariodoaurelio.com/empoder>. Acessado em 20/12/2014.

Ao mesmo tempo, o curso e projeto de Promotoras Legais Populares, em seus aspectos didático-pedagógicos podem ser classificados como uma educação não formal, pois mesmo tendo um planejamento pedagógico, assim como ocorre na educação formal, o curso se constitui de forma descentralizada, sem regras ou leis que exijam uma estrutura fixa e definida para este tipo de educação. As diferenças das modalidades de educação, formal, não formal e informal, são distintas salienta o educador e sociólogo Almerindo Janela Afonso:

Por educação formal entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas, enquanto que a designação educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Por último, a educação não-formal, embora obedeça também a uma estrutura e uma organização (distintas, porém, das escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita à não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto (AFONSO, 1989, p.78).

Em relação à estrutura desta dissertação, suas reflexões e ponderações sobre os questionamentos apresentados anteriormente estão organizados em três capítulos.

O primeiro capítulo, denominado “Os movimentos sociais e seus desdobramentos”, está organizado de forma a refletir os movimentos sociais, tanto o feminista quanto o negro, a relação de gênero e raça e sua interseccionalidade.

O capítulo II, intitulado “O Estado, o terceiro setor e a educação não formal”, buscou-se refletir sobre o Estado, a sociedade civil, a educação não formal e como esses mecanismos de poder se relacionam entre si. Apresentamos, também neste capítulo, o projeto de educação popular Promotoras Legais Populares, sua origem e sua história, bem como seus desenvolvimentos e mudanças no decorrer do tempo, culminando nos moldes em que se encontra na atualidade.

Já no capítulo III, “As Promotoras Legais Populares”, apresenta-se os dados obtidos nas aulas do curso, a caracterização das alunas da oitava turma do curso, as entrevistas, uma análise descritiva do curso e sua dinâmica. Primeiramente descrevo os encontros e como eles se organizam atualmente na cidade de Campinas, em

seguida apresento os dados quantitativos da pesquisa, realizada por meio de uma observação participativa, descrita anteriormente. A partir de todos os dados obtidos fazemos uma reflexão nos utilizando do aporte teórico utilizado no primeiro e segundo capítulo.

Por fim, nas considerações finais, pontuamos questões discutidas e refletidas no decorrer desta dissertação, como a ação educativa fora dos espaços escolares e também o empoderamento das mulheres pelos seus direitos e o seu próprio reconhecimento como sujeito atuante e protagonista de sua vida. Enfim, tecemos um panorama geral sobre a oitava turma do curso de Promotoras Legais Populares de Campinas (SP), fazendo algumas considerações embasadas no referencial teórico estudado e das políticas públicas de entendimento e combate à violência contra a mulher e também sobre os possíveis desdobramentos da presente pesquisa, tanto no âmbito acadêmico, quanto político, dos resultados aqui apresentados.

A grande contribuição desse estudo situa-se nas entrelinhas do texto, ao refletirmos sobre questões intrínsecas à sociedade, buscando elementos para um embasamento teórico que não se esgota neste trabalho, mas que pretende contribuir para os avanços nas discussões e reflexões sobre essa problemática.

CAPÍTULO I - OS MOVIMENTOS SOCIAIS

Os movimentos sociais voltaram a ter repercussão no Brasil a partir da segunda metade da década de 1970 e “trouxeram um novo tipo de sujeitos agentes, novos tipos de conflitos e novos tipos de espaços políticos onde estes conflitos se desenvolveram.” (BRUNI, 1988, p. 26 e 27). Obrigando, assim, as ciências sociais a rever seus conceitos e produzir outros.

Esses movimentos são caracterizados pela luta de um grupo de sujeitos, na coletividade, em busca de direitos negados ou inviabilizados. Para Gohn (2000):

As lutas sociais conferem aos movimentos um caráter cíclico. Eles são como as ondas e as marés; vão e voltam segundo a dinâmica do conflito social, da luta social, da busca do novo ou da reposição/conservação do velho. Esses fatores conferem às ações dos movimentos caráter reativo, ativo ou passivo. Não bastam as carências para haver um movimento. Elas têm que se traduzir em demandas, que por sua vez poderão se transformar em reivindicações, através de uma ação coletiva. O conjunto deste processo é parte constitutiva da formação de um movimento social. Os fatores carências, legitimidade da demanda, poder político das bases, cenário conjuntural do país darão a força social de um movimento, gerando o campo de forças do movimento social e uma dada cultura política. Devemos lembrar também que muitos dos chamados "novos movimentos sociais", abrangem dimensões subjetivas da ação social, relativas ao sistema de valores dos grupos sociais, não-compreensíveis para análise à luz apenas das explicações macroobjetivas, como usualmente é tratada a questão das carências econômicas. Trata-se de carências de outra ordem, situadas no plano dos valores, da moral (GOHN, 2000, p.13).

Em linhas gerais, os movimentos sociais se referem à ação de um coletivo ou grupo em prol dos seus direitos, tendo como uma característica marcante a sua flexibilização e sua dinamização.

Essa mesma autora ainda define os movimentos sociais como:

Movimentos sociais são ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e

camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de conflitos, litígios e disputas. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum. Esta identidade decorre da força do princípio da solidariedade e é construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo (GOHN, 2000, p.13).

Sendo assim, pode-se afirmar que a base dos movimentos sociais, em sua maioria, são as lutas referentes a processos culturais, sociais e políticos, porém sem esquecer o momento histórico e estrutural em que cada movimento social ocorre, isto é, a partir da sua alocação histórica pode-se identificar quais eram e quais são a base referencial deste movimento.

De acordo com Maria da Glória Gohn (2000) existem vários tipos de movimentos sociais, o que os impulsiona e os difere é o caráter de seu movimento:

Em relação aos tipos, podemos ter movimentos de diferentes classes e camadas sociais. O tipo de ação social envolvida é que será o indicador do caráter do movimento. Podemos ter movimentos transformadores, reformistas, redentores e alternativos. Giddens (1993) aglutina os movimentos entre as ações que são geradas por tensões estruturais (movimentos dos negros), crenças generalizadas (movimentos dos direitos civis), distúrbios e violências (movimentos de rua, quebra- quebras etc.) e movimentos que são deflagrados por situações de controle social (movimento contra as reformas da Constituição brasileira, exemplificamos nós). Os movimentos são vistos por Giddens como respostas a estímulos externos (GOHN, 2000, p. 14).

Percebemos com isto que os movimentos sociais são homogêneos e buscam na identificação dos sujeitos a luta pelo seu reconhecimento, sendo assim existem vários tipos de movimentos sociais, como afirma Gohn (2000), por exemplo o movimento negro, o movimento feminista, o movimento LGBT, entre outros.

Giddens (2003) afirma que:

Organizações e movimentos sociais encontram-se caracteristicamente em segmentos das sociedades divididas em

classes - e, com efeito, marcam em certa medida sua separação das sociedades tribais. Pois a auto regulação reflexiva, como propriedade das coletividades, depende do cotejo de informação que pode ser controlada de modo a influenciar as circunstâncias de reprodução social. O controle da informação, por sua vez, depende da armazenagem de informação de uma espécie distinta daquela a que se ter acesso pela recordação individual, nos mitos ou histórias contadas ou na consciência prática da "tradição vivida" (GIDDENS, 2003, p. 236)

Este mesmo autor destaca que:

Organizações e movimentos sociais modernos operam num mundo social em que a retirada dos deuses e a dissolução da tradição criam as condições em que a auto regulação reflexiva se manifesta como História - e como sociologia. A era moderna, dominada pela ascensão do capitalismo no Ocidente, num escasso período de poucos séculos, está marcada pelo predomínio da historicidade, percepção consciente do "movimento progressivo" da sociedade, moldado por essa mesma consciência, aquela "intuição de história do mundo", a cujo respeito escreveu Spengler, o cotejo, análise e recuperação de informação que estimula e expressa a historicidade são possibilitados, em primeiro lugar, pelo desenvolvimento da imprensa e da alfabetização em massa; e, em segundo lugar, pela invenção dos meios eletrônicos de comunicação. Cada um desses processos expandiu o distanciamento tempo- espaço pela "alienação" da comunicação em circunstâncias de co-presença, Qualquer texto escrito ficou distanciado de seu autor; a imprensa e, em sua maior parte, urna extensão quantitativa de tal distanciamento. Os meios eletrônicos separam a presença no tempo da presença no espaço, um fenômeno de importância decisiva para as formas contemporâneas de coletividade. (GIDDENS, 2003, p. 239)

Para Giddens (2003), então, os movimentos sociais são, prioritariamente, a luta de um grupo em busca de um interesse e um objetivo em comum, por meio de ações coletivas fornecendo e vislumbrando reflexões, discussões e mudanças, principalmente, para a posteridade, porém o autor identifica que cada movimento social possui sua singularidade e influência sobre a sociedade.

Para Gohn (2000), os movimentos sociais exercem ações nas lutas políticas desenvolvendo, assim, práticas de reivindicações e contribuindo para a transformação do país, no que diz respeito à política e a sociedade civil. Já Giddens (2003) salienta sobre a função dos movimentos sociais com relação as suas lutas, reivindicações e demandas do coletivo, e como salienta o este mesmo autor, os movimentos sociais existem há muito tempo.

As organizações e os movimentos sociais são o que Touraine chama de "unidades de tomada de decisão", utilizando certas formas típicas de recursos (autoritários e alocativos) no âmbito de formas discursivamente mobilizadas de fluxo de informação. O estudo dos movimentos sociais tem estado nitidamente sub-representado dentro das ciências sociais, em comparação com a vasta literatura dedicada as numerosas elaborações concorrentes da "teoria da organização". Parece haver pouca justificativa para isso, num século em que as revoluções e os choques de doutrinas rivais orientadas para a mudança social radical tem sido tão proeminentes, e não se pode deixar de concordar com Touraine e outros quando afirmam corretamente que as noções de organização e movimento social são de importância equivalente na era moderna. Os movimentos sociais podem ser conceptualmente diferenciados dos movimentos populacionais, migrações etc. precisamente porque supõem um alto grau de auto-regulação reflexiva. Os movimentos sociais podem ser convincentemente definidos como "empreendimentos coletivos para estabelecer uma nova ordem de vida". Diferentemente das organizações, os movimentos sociais não operam, de modo característico, dentro de locais fixos, e o posicionamento dentro deles não possui a clareza de definição associada a "papéis" (GIDDENS, 2003, p. 239, 240)

No Brasil, por exemplo, desde o tempo da Colônia, a sociedade vivencia ações que podemos chamar de movimentos sociais, pois desde a época citada é visível a luta por seus direitos, contra a dominação de uma raça pela outra, pela exploração econômica e a exclusão social. Um exemplo de luta e resistência é a dos negros escravos que se organizavam e lutavam em busca de seus direitos (GOHN, 2000).

Atualmente os movimentos sociais são representados por sujeitos sociais múltiplos, com formas de vidas próprias e lutam contra opressões e não apenas contra a repressão econômica determinada pelo Estado. Não existe mais a ideia de uma subordinação única e de uma dominação de classe homogênea, observa-se, então, uma pluralidade nas lutas. Salientamos, consoante aos pensamentos de Donna Haraway (1995), o olhar para os movimentos sociais, assim como para o movimento feminista e o movimento negro, é uma prática de objetividade e desconstrução do olhar militante da política e envolvimento com os movimentos feministas. Para a autora:

Assim, como muitas outras feministas, quero argumentar a favor de uma doutrina e de uma prática da objetividade que privilegie a contestação, a desconstrução, as conexões em rede e a esperança na

transformação dos sistemas de conhecimento e nas maneiras de ver. Mas não é qualquer perspectiva parcial que serve; devemos ser hostis aos relativismos e holismos fáceis, feitos de adição e subsunção das partes. O "distanciamento apaixonado" requer mais do que parcialidade reconhecida e autocrítica. Precisamos também buscar a perspectiva daqueles pontos de vista, que nunca podem ser conhecidos de antemão, que prometam alguma coisa extraordinária, isto é, conhecimento potente para a construção de mundos menos organizados por eixos de dominação. De tal ponto de vista, a categoria não marcada realmente desapareceria - enorme diferença da simples repetição de um ato de desaparecimento. O imaginário e o racional - a visão visionária e a objetiva - circulam bem juntos. Creio que a proposta de Harding a favor de uma ciência sucessora e de sensibilidades pós modernas deve ser lida como um argumento de que este encontro entre o elemento fantástico de esperança por um conhecimento transformador e o controle rigoroso e o estímulo de uma firme avaliação crítica reiterada são, em conjunto, a base de qualquer proposta crível de objetividade ou racionalidade não crivada por negações e repressões de tirar o fôlego. É até possível ler o registro das revoluções científicas em termos dessa doutrina feminista de racionalidade e objetividade. A ciência foi utópica e visionária desde o início; esta é a razão pela qual "nós" precisamos dela (HARAWAY, 1995, p. 24, 25).

De acordo com as ideias de Haraway (1995), o olhar para a militância e para o trabalho acadêmico devem ser feitos de forma organizada e distanciada, porém se faz necessário ir além de uma observação participante da pesquisa, se faz necessário uma ação e reflexão sobre a pesquisa acadêmica.

Para esta mesma autora:

Posicionar-se é, portanto, a prática chave, base do conhecimento organizado em torno das imagens da visão, é como se organiza boa parte do discurso científico e filosófico ocidental. Posicionar-se implica em responsabilidade por nossas práticas capacitadoras. Em consequência, a política e a ética são a base das lutas pela contestação a respeito do que pode ter vigência como conhecimento racional. Admita-se ou não, a política e a ética são a base das lutas a respeito de projetos de conhecimento nas ciências exatas, naturais, sociais e humanas. De outro modo, a racionalidade é simplesmente impossível, uma ilusão de ótica projetada de maneira abrangente a partir de lugar nenhum dela (HARAWAY, 1995, p. 24, 25).

Posicionar-se, tanto na academia quanto nos movimentos sociais, é de extrema importância para a transformação coletiva, porém em cada lugar de formas e maneiras distintas e diferentes.

Para refletir sobre os movimentos sociais, mais em específico, o movimento negro e o movimento feminista buscamos elementos teóricos, como subsídios para a contextualização do problema, nos autores Gohn (2002), Xavier e Werneck (2013), Louro (2004), Meyer (2003), entre outros. Com relação à discussão a respeito da construção histórica do homem e da mulher, nos embasamos principalmente em Miskolci (2013) e Louro (2004). A respeito da interseccionalidade de gênero e raça nos embasaremos, principalmente, em Xavier e Werneck (2013).

1.1 Os Movimentos Sociais: O Movimento Negro

O Movimento Negro luta pelo reconhecimento da sua cultura de matriz africana presente no nosso cotidiano, sem estereotipação, banalização e fetiches presentes na história desse povo. Com isso, o movimento busca o seu reconhecimento histórico sem discriminação, dominação e exclusão. Para Siqueira (2006):

Precisamos repensar certos conceitos, que estão carregados de pré-conceitos, de parcialidades, de ocultações, de negações. Por exemplo, o que significam para nós: Colonização, Pós-colonização, Multiculturalismo, Pluralismo, Globalização, Pós-globalização entre outros. Qual o verdadeiro sentido do conceito de ações afirmativas, políticas públicas, mitos, ancestralidade, universalismo, espiritualidade? (SIQUEIRA, 2006, p.45).

De acordo com o contexto do nosso país, tendo *a priori* a consciência que o Brasil é um país miscigenado, racial e heterogêneo, ainda vemos muitos estereótipos relacionados com o povo e a cultura africana, com isso o Movimento Negro viu a necessidade de repensar e reelaborar alguns conceitos e noções já interiorizadas no imaginário social. Portanto, a luta pelo reconhecimento e liberdade é tida como uma diversificação da ação, que para Silvério (2006):

A ampliação da liberdade, para grupos socialmente excluídos, passa necessariamente pela identificação, por um lado, dos fatores sociais que são geradores e ou causadores da forma de exclusão e, por outro lado, pela identificação dos tipos de ações concretas e quais instituições sociais podem atuar de forma que se impeça sua

reprodução. Uma das principais instituições sociais, considerada por muitos a instituição-chave das sociedades democráticas, é a escola, que sempre aparece como a que é capaz de preparar cidadãos e cidadãs para o convívio social (SILVÉRIO, 2006, p.7).

No Brasil, a questão multirracial e sua diversidade étnico-racial é de extrema pertinência, em especial nas discussões sociais e políticas, tendo em vista que o nosso país é constituído por uma população de maioria negra, no entanto ainda é possível ver que a ideologização do embranquecimento prevalece na maioria das situações cotidianas das pessoas. De acordo com Santos (2007) “assumir-se negra/negro no Brasil atual, é fruto de uma luta histórica do Movimento Negro Brasileiro” (p. 24).

Neste contexto, fica evidente nas representações sociais que a sociedade em geral interage de forma homogeneizadora e hegemônica, na qual há uma imensa valorização de uma raça sobre a outra e é preconizado o discurso falho de igualdade entre as pessoas.

A partir dos movimentos sociais pós 1970 nota-se a luta do Movimento Negro por modificações nas relações entre sociedade civil e Estado. Eles almejam a implementação de políticas públicas para atender as minorias e determinados grupos sociais, buscando conter o alto número de desigualdade racial, de gênero; enfim, de desigualdades sociais.

Entre as conquistas do Movimento Negro, no Brasil, encontramos a aprovação da Lei 10.639/03, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira e estabeleceu novas diretrizes para a inclusão e obrigatoriedade da “História e Cultura Afro-brasileira”. Mesmo com os inúmeros empecilhos para a implementação da Lei 10.639/03, podemos afirmar que esta foi uma grande conquista do Movimento Negro para o reconhecimento da sua cultura e história brasileira, assim como o seu reconhecimento como cidadão/cidadã na nossa atual sociedade.

No Brasil, as políticas de ações afirmativas² devem ser estudadas e compreendidas de acordo com a constituição histórica de nosso País, iniciando-se com a chegada dos europeus no continente americano até os dias atuais.

O debate sobre ações afirmativas no Brasil teve início no final dos anos de 1970 e intensificou-se com a Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e vida, realizada em Brasília no dia 20 de novembro de 1995. Cardoso (2002) enfatiza que:

Entre os diversos fatos políticos que podemos extrair da “Marcha”, o mais significativo foi à [sic] participação de mais de 30 mil pessoas que se deslocaram de várias partes do Brasil: das capitais, das cidades do interior, das comunidades negras rurais que tomaram a Esplanada dos Ministérios em Brasília, configurando-se como a maior manifestação do movimento social negro brasileiro naquele período (CARDOSO, 2002, p. 87).

De acordo com Kabenguele Munanga (2004), um País como o Brasil, que possui inúmeras desigualdades, as políticas universalistas não resolvem o problema da população negra. Esse mesmo autor salienta a necessidade de formular-se políticas públicas específicas contra os preconceitos e discriminações.

O autor expõe suas ideias sobre a questão social e a discriminação racial:

A palavra “social” incomoda-me muito. Quando dizem que a questão do negro é uma questão social, o que quer dizer “social”? As relações de gênero são uma questão social; a discriminação contra o portador de deficiência é uma questão social; a discriminação contra o negro é uma questão social. Ora, o social tem nome e endereço. Não podemos diluir, retirar o nome, a religião e o sexo e aplicar uma solução química. O problema social tem de ser atacado especificamente. A discriminação racial precisa ser urgentemente enfrentada. Nós, negros, também temos problemas de alienação de nossa personalidade. Muitas vezes trabalhamos o problema na ponta do iceberg que é visível. Mas a base desse iceberg deixa de ser trabalhada. (MUNANGA, 2004, p.54).

² De acordo com o Ministério da Educação “Entende-se por ações afirmativas o conjunto de medidas especiais voltadas a grupos discriminados e vitimados pela exclusão social ocorridos no passado ou no presente.”. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/acoes-afirmativas-cotas-prouni> Acessado em 20/10/2014

Para Kabenguele Munanga(2002) um dos objetivos fundamentais do movimento negro é a autoafirmação identitária e a reabilitação da identidade cultural, da personalidade própria dos negros e negras. Além disso, evidencia que o embaquecimento foi introjetado e naturalizado na nossa cultura, ou seja, a ideologia do branqueamento molda os valores dos sujeitos e os naturaliza. O antropólogo distingue três formas de identidade que caracterizam as pessoas as quais estão embasadas na relação de força e poder:

- A identidade legitimador, que é elaborada pelas instituições dominantes da sociedade, afim de estender e racionalizar sua dominação sobre os atores sociais;
- A identidade de resistência, que é produzida pelos atores sociais que se encontram em posição ou condições desvalorizadas ou estigmatizadas pela lógica dominante. Para resistir e sobreviver, eles se barricam na base dos princípios estrangeiros ou contrários aos que impregnam as instituições dominantes da sociedade.
- A identidade-projeto: quando os atores sociais, com base no material cultural a sua disposição, constroem uma nova identidade que redefine sua posição na sociedade e, conseqüentemente se propõem em transformar o conjunto da estrutura social. É o que acontece, por exemplo, quando o feminismo abandona uma simples defesa da identidade e dos direitos da mulher para passar à ofensiva, colocar em causa o patriarcado, ou seja, a família patriarcal, todas as estruturas de produção e reprodução, da sexualidade e da personalidade, sobre as quais as sociedades são historicamente fundadas. Naturalmente, uma identidade que surge como resistência pode mais tarde suscitar um projeto que, depois, pode se tornar dominante no fio da evolução histórica e transformar-se em identidade legitimador, para racionalizar sua dominação. A dinâmica das identidades no decorrer desta cadeia mostra suficientemente como, do ponto de vista da teoria sócio antropológica, nenhuma dela pode ser uma essência, ou ter um valor progressivo ou regressivo em si fora do contexto histórico (MUNANGA, 2002, p. 03, 04).

Munanga (2004) evidencia que parece ser simples e fácil definir quem é negro no Brasil, porém salienta que é algo mais complexo. Em um País que, aparentemente, desenvolveu o ideal de branqueamento, não é simples definir e se reconhecer como negro. Assim, a da identidade do negro é um processo de reconhecimento, autoafirmação e, em algumas situações, doloroso. Os conceitos de negro e branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico e, no contexto atual do Brasil esta questão é problemática e complexa, pois envolve políticas de ações afirmativas e questões identitárias, entre outras.

1.2 Os Movimentos Sociais: Os movimentos feministas

A partir desta perspectiva e alocados dentro dos movimentos sociais, destacamos que o Movimento Feminista pode ser observado e contado de diferentes formas e sob vários pontos de vista. As estudiosas e estudiosos no assunto costumam, em geral, dividir esse movimento em primeira, segunda e terceira onda³.

A primeira onda é marcada pelo sufrágismo, ou seja, a luta das mulheres pelo direito do voto e ocorreu no final do século XIX e início do século XX. Na Inglaterra e nos Estados Unidos, as mulheres passaram a se organizar na luta por seus direitos, como o direito de propriedade, igualdade nos direitos contratuais, diminuição na jornada de trabalho e a oposição dos casamentos pré estabelecidos pela família. Nos Estados Unidos as mulheres militantes que atuavam diretamente pelo sufrágio já conheciam as organizações de movimentos sociais, pois estas já atuavam desde a luta pelo fim da escravidão naquele País. As organizações eram de caráter cristão ou mais radicais, porém em todos os casos o direito ao voto era a principal reivindicação dessas mulheres. Para as autoras Alves e Pitanguy (1991), as décadas de 1930 e 1940 implicam no reconhecimento da cidadania da mulher, pois a partir deste marco teórico as mulheres passam a ter o direito ao voto.

Aqui no Brasil o sufrágismo é notado a partir da Proclamação da República, porém de forma sutil e restrita, e se extinguiu no momento em que as mulheres conseguiram o direito ao voto por meio da Constituição de 1934 (LOURO, 2004). A principal crítica à primeira onda do movimento feminista advém da pouca ênfase em relação aos direitos reprodutivos da mulher e ao aborto. Após a década de 1930, a primeira onda feminista perde sua força, não apenas no Brasil com em todo o mundo, e só voltará a aparecer nos anos de 1960 com o feminismo igualitário, que defendia direitos das mulheres e também abordava temas como a sexualidade, tais como estudos sobre o orgasmo da mulher, a mulher e o seu prazer.

³ Sabemos que existem estudos relacionados ao movimento feminista anteriores ao ano de 2000, porém optamos por nos embasarmos em estudos posteriores ao ano de 2000, em sua maioria, aqui presente nessa dissertação.

Já a segunda onda dos movimentos feministas é caracterizada pelas preocupações sociais e políticas, além das apreensões teóricas sobre o conceito de gênero, pois de acordo com Meyer (2003):

Fundamentalmente, no âmbito dos movimentos feministas, a segunda onda remete ao reconhecimento da necessidade de um investimento mais consistente em produção de conhecimento, com o desenvolvimento sistemático de estudos e de pesquisas que tivessem como objetivo não só denunciar, mas, sobretudo, compreender e explicar a subordinação social e a invisibilidade política a que as mulheres tinham sido historicamente submetidas (MEYER, 2003, p. 12).

A partir dessa segunda onda dos movimentos feministas é possível notar a presença de mulheres exercendo funções 'fora de casa', porém sendo supervisionadas rigidamente por um representante da figura masculina. Nesta etapa, ainda não é notada a presença feminina no campo das ciências, nas artes e nas letras, pois os:

Estudos das áreas de Antropologia, Sociologia, Educação, Literatura etc. apontam ou comentam as desigualdades sociais, políticas, econômicas, jurídicas, denunciando a opressão e submetimento feminino. Contam, criticam e, algumas vezes, celebram as "características" tidas como femininas (LOURO, 2004, p. 18).

Com o objetivo de aprofundar essas análises, afirmadas por Louro (2004), inúmeras mulheres fundam revistas e criam grupos de estudos. Muitos desses grupos acabam sendo excluídos no meio acadêmico, pois tinham grandes dificuldades em se afirmar. Os Estudos Feministas tinham um caráter político e se baseavam nas correntes teóricas do marxismo, na psicanálise e no feminismo radical (MEYER, 2003).

Em oposição aos estudos feministas, em uma posição totalmente contrária ao movimento, alguns estudiosos buscaram justificar as desigualdades sociais entre homens e mulheres nas características biológicas. Para Louro (2004), faz-se necessário combater tal tipo de argumentação, pois não são as características

biológicas ou sexuais, e sim a forma como elas são tidas e quais valores as mesmas têm, aquilo que se fala ou pensa a respeito delas, é o que vão constituir o que é masculino ou feminino em uma determinada sociedade.

O ápice da segunda onda feminista, de acordo com Alves e Pitanguy (1991), é o lançamento do livro “O Segundo Sexo”, da feminista francesa Simone de Beauvoir, originalmente publicado em 1949, que traz consigo, subjetivamente, uma inquietação e afirmação “Não se nasce mulher, torna-se”. Por meio de suas pesquisas, Simone de Beauvoir, discute a relação de superioridade masculina diante da mulher. A mulher, então, sujeita-se a assumir a postura de viver em prol ao outro, no caso o homem. Para a feminista francesa: “A Igreja exprime e serve uma civilização patriarcal na qual é conveniente que a mulher permaneça anexada ao homem. É fazendo-se escrava dócil que ela se torna também uma santa abençoada. (BEAUVOIR, 1970, p. 274). No mesmo livro, Beauvoir apresenta o termo O outro” como algo comum na sociedade, desde sua forma mais simples até a mais complexa. A mulher, então, seria o outro lado do homem. Historicamente esta dualidade pode ser encontrada por meio de exemplos como o bem e o mal, dia e noite etc. Salientando que as feministas francesas tiveram grande influência dos pensadores pós-estruturalistas, mais especificamente dos estudiosos Michel Foucault e de Jacques Derrida.

Joan Scott (1990) em relação ao dualismo masculino e feminino, afirma que vários pesquisadores e historiadores sociais pensavam em uma visão dicotômica do que é ser homem e ser mulher na sua essência, como se cada um estivesse em polos antagônicos em conflito constante: homem *versus* mulher, naquele contexto histórico. Para ela:

A linguagem é o centro da teoria lacaniana; é a chave do acesso da criança à ordem simbólica. Através da linguagem a identidade de gênero é construída. Segundo Lacan, o fato é o significante central da diferença sexual, mas o sentido do falo tem que ser lido de forma metafórica [...]. O princípio de masculinidade baseia-se na repressão necessária dos aspectos femininos – do potencial bissexual do sujeito; e introduz o conflito na oposição entre o masculino e o feminino. Desejos reprimidos estão presentes na unidade e subvertendo sua necessidade de segurança. Ademais, as idéias conscientes do masculino e do feminino não são fixas, já que elas variam segundo os usos do contexto [...]. Essa interpretação implica também que o sujeito se encontra num processo constante de construção e oferece um meio sistemático de interpretar o desejo consciente e inconsciente,

referindo-se à linguagem como um lugar adequado para a análise. Enquanto tal, considero-a instrutiva (SCOTT, 1990, p. 10, 11).

Essa mesma autora afirma, ainda que:

Temos necessidade de uma rejeição do caráter fixo e permanente da noção binária de uma historicização e de uma desconstrução autêntica dos termos da diferença sexual. Devemos nos tornar mais atentas às distinções de análise e o material que queremos analisar. Devemos encontrar meios (mesmo incompletos) para submeter sem cessar nossas categorias à crítica e nossas análises à autocrítica. O que significa analisar dentro de um contexto a maneira pela qual opera toda a oposição binária, derrubando, descolando sua construção hierárquica, em lugar de aceitá-la como real, como evidente por si ou como sendo da natureza das coisas. Num certo sentido, as feministas não têm feito se não isso através dos anos. A história do pensamento feminista e a história da recusa de uma construção teórica hierárquica entre feminino e masculino, em seus contextos específicos, é uma tentativa de reverter ou deslocar seus funcionamentos (SCOTT, 1990, p. 1).

Busca-se, então, desconstruir a lógica binária e dos opostos, salienta Scott (1990), ultrapassando o limite do sexo biológico, pois a orientação sexual não deve ser compreendida com algo inato e biológico.

A luta primordial neste momento é em relação a liberdade feminina, pois num contexto histórico, havia desigualdades culturais e políticas entre os gêneros e ambas estavam relacionadas. O poder passa a ser discutido e refletido pelas mulheres do movimento em processo de ação e reflexão dos atos. Durante este período, as lutas e a ênfase estavam nas questões mais subjetivas. O termo “gênero” e estudos eram voltados para essa questão relacionada ao gênero. A crítica principal à segunda onda feminista era creditada à ausência de discussão de classes sociais, o que diminuiu a força do movimento.

Para Alves e Pitanguy (1991), a década de 1970 foi quando o feminismo ressurgiu como um movimento de massas inquestionável com relação à sua força política e com enorme potencial de transformação social. O feminismo de 1970 e 1980, de acordo com as autoras, denunciaram a manipulação do corpo feminino e as violências sofridas pelas mulheres, lutando pelo simples fato de fazer sexo livre de obrigações reprodutivas, visando apenas o puro prazer.

Na área da saúde, Alves e Pitanguy (1991) salientam sobre a criação de clínicas de saúde especializadas para a saúde da mulher, com o propósito de aproximação entre a mulher e seu próprio corpo. Afirmam essas autoras que o desconhecimento sobre o próprio corpo e seu organismo ocasionava uma perda sobre suas funções, como, por exemplo, a menstruação, a menopausa e o próprio prazer da mulher.

A partir da década de 1980, o movimento feminista chegou ao que foi denominado de terceira onda. Nota-se que há um diferencial neste momento, quando os olhares acadêmicos e suas produções acerca do feminismo aumentam expressivamente. A partir dessa relação mais próxima com a academia, são criados centros de estudos de gênero em diversas universidades, como por exemplo, o grupo de trabalho sobre estudos da mulher da Anpocs, grupo de trabalho mulher na literatura da Anpoll, Núcleo de estudos sobre a mulher da Puc-RJ, entre outros.

O termo “gênero” é colocado em pauta, novamente, pois era utilizado anteriormente como a construção cultural decorrente das diferenças entre homens e mulheres, e sexo estava relacionado apenas aos aspectos biológicos. Na nova concepção, gênero é entendido como algo mais amplo e político. Para Scott (1987):

O gênero como elemento constitutivo das relações sociais, baseado nas diferenças perceptíveis entre os sexos e o gênero como forma básica de representar relações de poder em que as representações dominantes são apresentadas como naturais e inquestionáveis (SCOTT, 1987, p.106).

Judith Butler (2003), seguindo o pensamento pós-estruturalista e de desconstrução, conceitua o termo “gênero” como um “ato performático”, que pode ser produzido, reinventado, construído e desconstruído sem linearidade. Já Matos (1994), em relação ao uso do termo gênero e seus novos conceitos, afirma que:

[...] recuperar a historicidade das relações entre os sexos, desvendar suas características, estabelecer relações e articulações entre amplas dimensões. Assim, destacar as diferenças a partir do reconhecimento de que a realidade histórica é social e culturalmente constituída tornou-se um pressuposto do pesquisador que procura incorporar essa categoria, permitindo perceber a existência de processos

históricos diferentes e simultâneos, bem como abrir um leque de possibilidade de focos de análise (MATOS, 1994, p.26).

Scott (1990) salienta que retirar as mulheres do papel de vítimas da sua própria vida e colocá-las como protagonistas isto é o chamado estudo de gênero:

No espaço aberto por este debate, posicionadas ao lado da crítica da ciência desenvolvida pelas humanidades e da crítica do empirismo e do humanismo desenvolvido pelos/as pós-estruturalistas, as feministas não só começaram a encontrar umas vias teóricas próprias; elas também encontraram aliadas/os acadêmicas/os e políticas/os. É dentro deste espaço que nós devemos articular o gênero como uma categoria analítica (Scott, 1990, p. 85)

A partir do momento que a desigualdade de gênero e raça é denunciada no Brasil, os movimentos sociais identitários colocam em discussão o debate sobre o lugar da diversidade cultural e a diferença no país nos dias atuais. Elucidando que, atualmente, com base nas discussões sobre a fragmentação do sujeito e a sua desumanização, é válido ressaltar que as hegemonias dominantes monopolizaram o conhecimento e institucionalizaram os saberes bem como colocaram a monocultura aos “outros” tidos como “restantes” e “fora do padrão”. Para Shiva (2003):

A linearidade fragmentada do saber dominante rompe as interações entre os sistemas. O saber local resvala pelas rachaduras da fragmentação. É eclipsado como o mundo ao qual está ligado. Desse medo, o saber científico dominante cria uma monocultura mental ao fazer desaparecer o espaço das alternativas locais, de forma muito semelhante à das monoculturas de variedades de plantas importadas, que leva à substituição e destruição da diversidade local. O saber dominante também destrói as próprias condições para a existência de alternativas, de forma muito semelhante à introdução de monoculturas, que destroem as próprias condições de existências de diversas espécies (SHIVA, 2003, p.25).

A terceira onda feminista pode ser denominada, então, de um movimento pós-feministas e é reconhecida pela forte luta das mulheres pelos seus direitos, no que tange todos os aspectos, e principalmente na política. É notório o aumento do número de mulheres que ingressão na carreira política, posteriormente ao Regime Militar no

Brasil, e uma preocupação cada vez maior por parte dos governantes e do Estado em garantir políticas públicas voltadas para a assistência das mulheres e suas famílias, relacionando com a saúde, educação e direitos reprodutivos. Gamble (1999, p. 44) conceitua o pós-feminismo “como sendo definido em relação a ideias, atitudes, que ignoram ou rejeitam as ideias feministas de 1960 e das décadas subsequentes” Ficando evidente, assim, o distanciamento das ideias abordadas na segunda onda do feminismo.

Não é possível discutir e refletir sobre o feminismo e o movimento feminista de uma forma mais ampla e abrangente, pois deve-se considerar as características de cada espaço, das mulheres envolvidas, suas histórias de vida, enfim, da cultura e do meio social em que cada mulher se encontra. Há um consenso nas reivindicações primordiais, porém existem especificidades e particularidades que devem ser respeitadas, e o trajeto que se percorre para alcançar o objetivo do movimento depende de acordo com o momento histórico em que estão inseridos e os atores envolvidos nesta trajetória. Com relação as três fases do feminismo, Narvaz (2005) cita que:

As três gerações do feminismo, tanto em seus aspectos políticos quanto teórico epistemológicos, não podem ser entendidas desde uma perspectiva histórica linear. As diferentes propostas características de cada uma das fases do feminismo sempre coexistiram, e ainda coexistem, na contemporaneidade. A fase surgida mais recentemente, a terceira geração do feminismo, tem grande influência sobre os estudos de gênero contemporâneos. As questões introduzidas pela terceira geração do feminismo revisaram algumas categorias de análise consideradas fundamentais, mas instáveis (Harding, 1993; Scott, 1986; Louro, 1995) aos estudos de gênero. Estas categorias estão articuladas entre si, que são: o conceito de gênero; a política identitária das mulheres; o conceito de patriarcado e as formas da produção do conhecimento (NARVAZ, 2005, p. 59).

Nota-se que no Brasil não há programas ou políticas públicas no que tange à mulher negra no Brasil, pois o Estado e por extensão a sociedade está distante de entender a diversidade que abrange nosso país e que nos caracteriza. Nesse emaranhado está posto o desafio à sociedade e à educação brasileira, isto é, a implementação de políticas públicas que quebrem essa visão monocultural, sexista, racista e que garantam o respeito à diversidade cultural e histórica do nosso País.

1.3 A construção histórico-social do homem e da mulher

O conceito de gênero que pretende se discutir aqui é aquele referente às características sexuais dos sujeitos e como essas características são compreendidas e representadas pela sociedade. Para compreender a construção social do homem e da mulher, é necessário diferenciar os conceitos de gênero e de sexo. No dicionário Aurélio online, sexo é a “Diferença física e constitutiva do homem e da mulher, do macho e da fêmea: sexo masculino, feminino” enquanto gênero é o “conjunto de propriedades atribuídas social e culturalmente em relação ao sexo dos indivíduos”, Miskolci (2013) em concordância com as ideias de Judith Butler, usa a definição do estudo de gênero de acordo com a Teoria Queer⁴. Para este autor:

Segundo a filósofa norte-americana Judith Butler, o *queer* é uma nova política de gênero. Alguns tendem a ver essa realidade nos movimentos na entrada progressiva de travestis, transexuais, não brancos, todos os outros que antes não eram vistos como suficientemente dignos de participar da luta. No entanto, um olhar mais atento reconhecerá que a lógica identitária anterior é a que rege essa entrada e pluralização dos movimentos sociais, e não uma revisão de sua forma de atuação. A nova política de gênero- que também pode ser chamada de *queer*- se materializa nos questionamentos das demandas feitas pelos sujeitos; em outras palavras, chama a atenção para as normas que os criam. Essa mudança de eixo na luta política se fundamenta em duas concepções distintas à dinâmica das relações de poder: uma que as compreende a partir da visão do poder como algo que opera a repressão, e outra que o concebe como mecanismos sociais disciplinadores. Na perspectiva do poder opressor, os sujeitos

⁴ De acordo com o autor Richard Miskolci (2009), sobre a teoria queer: “Teoria Queer emergiu nos Estados Unidos em fins da década de 1980, em oposição crítica aos estudos sociológicos sobre minorias sexuais e gênero. Surgida em departamentos normalmente não associados às investigações sociais - como os de Filosofia e crítica literária - essa corrente teórica ganhou reconhecimento a partir de algumas conferências em Universidades da Ivy League, nas quais foi exposto seu objeto de análise: a dinâmica. Durante a década de 1990, a Sociologia canônica começaria a valorizar o estudo da sexualidade a partir de obras como *As Transformações da Intimidade: Sexualidade, Amor e Erotismo nas Sociedades Modernas* (1992) de Anthony Giddens e *A Dominação Masculina* (1998) de Pierre Bourdieu. Não por acaso, estas obras buscam reorganizar toda uma bibliografia externa à disciplina, a partir dos edifícios teóricos de cada um dos autores. Ao invés de inovação, revelam-se tentativas de recuperar o passo perdido no estudo da sexualidade, mas sem necessariamente reconhecer sua centralidade para a análise sociológica da sexualidade e do desejo na organização das relações sociais. A tensão crítica com relação às ciências sociais impulsionou o empreendimento queer e o estabelecimento de um diálogo que já era patente quando, em uma coleção de livros sobre teoria social contemporânea, figurou o título *Queer*.” Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf>> Acessado em 23/10/2014.

lutam contra o poder por liberdade, enquanto na do poder disciplinar, a luta é por desconstruir as normas e convenções culturais que nos constituem como sujeitos (MISKOLCI, 2013, p.27).

A teoria *queer*, de acordo com os estudos de Miskolci (2013), busca desconstruir o vocabulário e a visão existente no que se refere à sexualidade e gênero, com isto criando um novo conceito a ser estudado. Tem como objetivo quebrar o silêncio existente sobre os preconceitos existentes na sociedade, tais como o preconceito em relação à homossexualidade, gênero, entre outros.

A teoria *queer*, para este autor, fornece e amplia o vocabulário e a percepção para o reconhecimento da violência simbólica, sem reproduzir o *status quo*, e sim criando instrumentos para combater os preconceitos existentes na sociedade.

Na atual sociedade em que vivemos notamos a desigualdade existente entre homens e mulheres, ocasionada pelo seu gênero. As justificativas para esse fato devem ser encontradas nos arranjos sociais, na história, nas condições que a sociedade dispõe para cada um e também nas suas formas de representação e não nas diferenças biológicas (LOURO, 2004).

De acordo com Miskolci (2005), os conceitos de gênero são construções sociais, ou seja, a sociedade estabeleceu historicamente, como padrão, um modelo único de sexualidade e relação de gênero que devem ser seguidas por todos os seus integrantes. As distinções entre os papéis de homens e mulheres seriam apenas os padrões impostos pela sociedade nos quais indivíduos do sexo masculino e feminino ocupam lugares distintos e opostos. O conceito de gênero deve se referir ao modo como as características sexuais são vistas e entendidas pela sociedade, tornando-se, assim, um conceito socialmente moldável.

Concordando com Miskolci (2005) e com a visão pós-estruturalista, pode-se notar que quando falamos da relação de gênero observa-se a oposição que existe entre os sexos, por exemplo: rosa e azul, homens e mulheres, profissões masculinas e femininas, meninos e meninas, bola e boneca, forte e sensível. Estas são algumas entre tantas outras distinções de gênero que podemos encontrar em nossa sociedade, inclusive dentro do ambiente escolar, na qual há tempos havia a divisão em classes para meninos e classe para meninas. A história de subordinação da mulher enquanto

o homem é detentor de privilégios não é novidade em nosso meio; afinal vivemos em uma sociedade patriarcal⁵, que valoriza a força do homem e “diminui” a mulher, estigmatizando-a a serviços domésticos, dona do lar e mãe. Para esse mesmo autor:

Um olhar *queer* sobre a cultura convida a uma perspectiva crítica em relação às normas e convenções de gênero e sexualidade que permite - e até mesmo exigem - que muitas pessoas sejam insultadas cotidianamente como esquisitas, estranhas, anormais, bichas, sapatões, afeminados, travestis, boiolas, baitolas e por aí vai. (Miskolci, 2013, p. 33)

Miskolci (2013) conclui que:

Atos isolados de violência emergem quando formas interiores, invisíveis de violência, se revelaram ineficientes na imposição de normas ou convenções culturais. Estes atos chamam mais a nossa atenção, mas não podem nos iludir como sendo as únicas formas de violência que se passam no convívio social. Na verdade, ironias, piadas, injúrias e ameaças costumam parecer tapas, socos ou surras. A recusa violenta de formas de expressão de gênero e sexualidade em desacordo com o padrão é antecedida e até apoiada por um processo educativo heterossexista, ou seja, por um currículo oculto comprometido com a imposição da heterossexualidade compulsória. Um comprometimento em construir uma experiência educacional que tenha uma perspectiva *queer* exige lidar com a experiência de abjeção como algo concernente a todos e que não deveria ser parte da experiência educacional. (MISKOLCI, 2013, p. 35)

Pode-se afirmar que a reprodução do que é tido e imposto como natural é vivenciada até os dias atuais. A desconstrução do olhar estereotipado e o desacordo com as normas impostas são perspectivas da teoria *queer*, pois atuam diretamente na construção educativa sem moldes impostos pela sociedade.

Com relação à educação de meninos e meninas, enxerga-se a naturalização, como afirma a teoria *queer*, de cores tanto para ele quanto para ela, por exemplo, na cor das roupas do enxoval e das paredes do quarto do bebê: rosa para as meninas e azul para os meninos. Os brinquedos oferecidos a meninas e meninos também são

⁵ Patriarcal é o termo utilizado para nomear uma sociedade que segue um modelo social baseado na figura e autoridade suprema e absoluta do homem. (LOURO, 2004)

diferentes e revelam o que se espera socialmente deles para que se tornem mulheres e homens que se encaixem nos padrões estabelecidos. Fernanda Roveri (2013), em seu livro *Barbie na educação de meninas: Do rosa ao choque*, resultado de sua pesquisa de mestrado, reafirma o que foi dito acima e acrescenta:

Quando nasce uma menina, logo a embrulham em cor-de-rosa, selam-na e estampam-na com uma marca: Barbie. Sua mãe a enfeita com laços, fitas e apetrechos que evocam a imagem da deusa, fada loura e fiel companheira de todas as garotas. É preciso fazê-la crescer meiga, graciosa, delicada. Ensiná-la a ser menina, sensível e romântica. Logo que a pequena mocinha começa a andar e a falar, a família a acomoda junto à televisão para aprender com os vários filmes – ou “manuais de boas maneiras” –, como por exemplo em *Barbie – Quebra Nozes* (2002), sublinhando às crianças que “se você for generosa, inteligente e corajosa, tudo é possível...”; ou em *Barbie Fairytopia* (2004), em que se vê e lê: “Ela conhecerá novas pessoas que testarão sua coragem e aprenderá o valor da verdadeira amizade”; ou ainda em *Barbie em: as 12 princesas bailarinas* (2006) cuja publicidade ressalta: “A nova animação, que traz uma belíssima arte criada por computador, irá encantar as meninas do mundo todo!”. Em seguida, os pais permitem-lhe acessar o site mágico da boneca e participar de várias “atividades bonitas e educativas”. A cada ano de aniversário, a menina transforma-se pouco a pouco em uma requintada bonequinha e ganha de presente algum amuleto Barbie para aumentar sua coleção. É assim até a adolescência, fase em que a menina pode confiar seus sentimentos e desejos ao *Diário de Barbie*, filme em que o conteúdo focaliza o namoro, a combinação de roupas, a cumplicidade das amigas, a maquiagem: Barbie agora troca de pele e aparece com toda sua popularidade de modelo fashion, que ensinará a garota a portar-se como uma mulher sedutora, admirável e de sucesso, conferindo à própria menina a responsabilidade de manter imponente sua aparência. As revistas de beleza irão ajudar-lhe a transfigurar-se naquela em que desde a tenra idade lhe fora parâmetro de feminilidade, o mercado cosmético apresentará tudo o que se fizer necessário para manter em foco sua visibilidade e a medicina estética, por sua vez, oferecerá “a possibilidade de buscar uma solução aos problemas que o envelhecimento acarreta à pessoa” (GÓMEZ, 2003, p. 95) (ROVERI, 2013, p. 18, 19).

Com isso, percebe-se que ainda é notório a divisão binária de meninos e meninas, desde o seu nascimento. A teoria *queer*, assim como os estudos feministas, LGBT entre outros, vem para desconstruir e construir uma nova visão de educação em relação à sexualidade, gênero entre outros.

Na educação de meninas, pode-se dizer então que:

Por exemplo, as meninas são incentivadas a serem passivas, sensíveis, frágeis, dependentes e todos os brinquedos e jogos infantis reforçam o seu papel de mãe, dona de casa, e consequentemente responsável por todas as tarefas relacionadas ao cuidado dos filhos e da casa. Ou seja, as meninas brincam de boneca, de casinha, de fazer comida, de limpar a casa, tudo isto dentro do lar. Pelo contrário, os meninos brincam em espaços abertos, na rua. Eles jogam bola, brincam de carrinho, de guerra, etc. Ou seja, desde pequenos eles se dão conta que pertencem ao grupo que tem poder. Até nos jogos os meninos comandam. Ninguém os manda arrumarem a cama, ou lavarem a louça, eles são incentivados a serem fortes, independentes, valentes (CABRAL E DIAZ, 1998, s/p.).

Com relação às cores e à dualidade, já explicitada anteriormente, entre homens e mulheres, ou seja, em relação às cores que são culturalmente naturalizadas como sendo rosa para meninas e azul para meninos, o movimento feminista fez a junção das duas cores para simbolizar igualdade e equidade de ambos. Na cidade de Campinas existe o coletivo feminista Rosa Lilás⁶, formado por mulheres que lutam pelos seus direitos, sua sede é na Universidade Estadual de Campinas- Unicamp. Roy (2012) esclarece que:

O lilás, em predominância no Dia Internacional da Mulher, tem o significado muito importante, pois representa a combinação entre o azul e o rosa, cores tradicionalmente consideradas masculinas e femininas. O lilás vem para unir e simboliza a igualdade entre os sexos (ROY, 2012, p. 80).

Um dado apresentado por Roveri (2013) com relação às mulheres e seu próprio corpo está relacionado com a baixa autoestima e a cirurgia plástica como a solução para todos os problemas femininos. Esse fato tem grande influência com o processo

⁶ De acordo com o site oficial do Coletivo Rosa Lilás: "O Coletivo Feminista Rosa Lilás é um instrumento de auto-organização das mulheres no movimento estudantil e de articulação da luta contra a violência à mulher e o machismo como um todo. As primeiras reuniões desse coletivo aconteceram como resposta à onda de estupros em Barão Geraldo em 2011 e da necessidade das mulheres se organizarem frente à opressão manifestada de diversas formas cotidianamente." O nome "Rosa Lilás" traz a simbologia da luta, expressa pela flor que resiste em um cenário difícil, e da cor lilás, que é a cor que representa a luta feminista". Disponível em <https://campodominiopublico.wordpress.com/sobre-o-coletivo-feminista-rosa-lilas> Acessado em 23/10/2014

de autorreconhecimento e identidade de cada mulher, ocasionando, assim, cirurgias plásticas desnecessárias. De acordo com a autora:

No Brasil, 80% das mulheres a partir dos 13 anos estão insatisfeitas com algo no seu corpo e metade delas considera-se acima do peso. Além disso, 93% das mulheres afirmam que a mídia é capaz de gerar uma busca doentia por um padrão de beleza e 73% acreditam que a moda é feita para magras (ROVERI, 2013, p. 19).

Já Daniela Auad (2006), em seu livro *Educar meninos e meninas: relações de gênero na escola* salienta sobre a naturalização de estereótipos e comportamentos “aceitáveis”, tanto para meninos quanto para meninas na sociedade.

Durante toda a infância as crianças são ensinadas e “aprendem” o que é ser menina/mulher ou menino/homem por meio de modelos apresentados nos diversos espaços sociais frequentados por elas: os estereótipos de gênero.

Pode dizer-se que os estereótipos, ao constituírem formas específicas de organização subjetiva da realidade social reguladas por mecanismos sócio cognitivos, desempenham um papel fundamental na racionalização da ordem social existente, uma vez que se constituem como explicações essencialistas no processo de categorização social, agregando atributos específicos de forma a criar a essência dum grupo de pessoas. Os estereótipos de gênero contribuem pois para a naturalização das formas de ser homem e de ser mulher (MIRANDA, 2008, p. 4).

Auad (2006) cita em seu livro que meninos e meninas tendem a ter espaços, mesmo que invisíveis, delimitados na escola e reproduzem este modelo na sua vida adulta. Ela ressalta que:

A dominação do espaço do pátio pelos meninos permite reconsiderar simbolicamente a separação entre o espaço privado, atribuído as mulheres, e o espaço público, tradicionalmente masculino. De um lado a liberdade de movimento e a violência em potencial, do outro, a abstenção e as vítimas potenciais. Isso pode ser notado, por exemplo, nas atividades exclusivas das meninas sentadas na mureta e nos cantos do pátio [...] (AUAD, 2006, p. 51)

É perceptível, então, a separação, mesmo que simbólica entre meninos e meninas nos espaços escolares e este fato, de acordo com Auad (2006) acompanha a vida de homens e mulheres por toda a sua vida.

Pierre Bourdieu (2001) denomina estes atos e gestos como violência simbólica e coação pelos corpos, “pelo fato de serem, na verdade, a forma incorporada da estrutura da relação de dominação” (BOURDIEU, 2001, p. 206). Este mesmo autor esclarece que:

Tal reconhecimento prático assume, muitas vezes, a forma da emoção corporal (vergonha, timidez, ansiedade, culpabilidade), em geral associada à impressão de uma regressão a relações arcaicas, aquelas características da infância e do universo familiar. Tal emoção se revela por manifestações visíveis, como enrubescer, o embaraço verbal, o desajeitamento, o tremor, diversas maneiras de se submeter, mesmo contra a vontade e a contragosto, ao juízo dominante, ou de sentir, por vezes em pleno conflito interior e na “fratura do eu”, a cumplicidade subterrânea mantida entre um corpo capaz de desguiar das diretrizes da consciência e da vontade e a violência das censuras inerentes às estruturas sociais (BOURDIEU, 2001, p. 205).

Mesmo que silenciosamente, a violência simbólica, como explicita Bourdieu (2001), está presente no cotidiano das pessoas, por meio de constrangimentos, vergonha, baixa autoestima ocasionando um conflito interior e a desigualdade em relação aos outros.

Quando separamos homens e mulheres em grupos distintos corroboramos para o *status quo* da sociedade em que vivemos atualmente, pois essa concepção dicotômica dos gêneros está baseada em uma estrutura hierárquica, como destaca Louro (2004):

Através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem e uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas. Ainda que utilizada por muitos/as, essa concepção pode se mostrar redutora ou simplista. Discutir a aprendizagem de papéis masculinos e femininos parece remeter a análise para os indivíduos e para as relações interpessoais. As desigualdades entre os sujeitos tenderiam a ser consideradas no âmbito das interações face a face.

Ficariam sem exame não apenas as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades, como também as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos e dos símbolos...) constituem a hierarquia entre os gêneros (LOURO, 2004, p. 24).

Souza (2006) nos explica que dentro da escola e do seu contexto escolar, subjetivamente encontramos o currículo oculto, que molda e padroniza os comportamentos dos alunos. Para a autora, “nesse sentido, o “currículo oculto” é marcado pelo gênero e, através do controle das práticas do corpo, colabora para a corporificação de gênero na infância, sob a aparência da naturalidade” (SOUZA, 2006, p. 176, 177).

Quando se trata de gênero é imprescindível falar, também, da identidade dos indivíduos. Essas identidades são construídas e moldadas culturalmente, em outras palavras, as identidades são constituídas no discurso, sendo, portanto, fragmentadas, contraditórias, ambíguas e assim tornando o gênero parte do sujeito. Louro (2004) analisa o conceito de identidade e compreende:

(...) os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias. Assim, o sentido de pertencimento a diferentes grupos - étnicos, sexuais, de classe, de gênero, etc. - constitui o sujeito e pode levá-lo a se perceber como se fosse empurrado em diferentes direções. Ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a idéia é “perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o. Estas práticas e instituições “fabricam” os sujeitos (LOURO, 2004, p.25).

É impossível compreender a sexualidade apenas observando a sua parte biológica, já que a sexualidade dos indivíduos é constituída por meio de suas vivências culturais, sociais e também por meio de processos inconscientes.

A sexualidade é algo que faz parte da existência humana (desde o nascimento até a morte), e esta se manifesta de diferentes formas a cada fase do desenvolvimento do sujeito. Ela deve ser vista como uma construção cultural, na qual é constituída a partir de inúmeros discursos sobre o sexo, os quais regulam, normalizam, instauram

saberes e produzem e reproduzem a verdade, (LOURO, 2004). Portanto, a sexualidade deve ser vista e entendida como uma parte intrínseca à vida humana, já que somos criados e temos por natureza o dom do prazer e conseqüentemente de viver nossa sexualidade desmistificando os mecanismos de repressão a que somos submetidos.

De acordo com Louro (2004), uma das propostas dos movimentos feministas diz respeito à desconstrução do caráter de oposição entre masculino e feminino, ou seja, homens e mulheres em lados opostos, nos quais o primeiro tem superioridade sobre o segundo. Na nossa sociedade é comum vermos esse conceito binário, essa dicotomia, porém faz-se necessário combater este pensamento levando em conta que cada sujeito supõe e contém o outro deixando claro que cada polo não é uno. Nas palavras de Louro (2004):

Desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então, significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. Implicaria observar que o pólo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa; implicaria também perceber que cada um desses pólos é internamente fragmentado e dividido (afinal não existe a mulher, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras) (LOURO, 2004, p. 31).

Desconstruir a visão dicotômica e polarizada entre os gêneros tem como função questionar o que nos é imposto como natural e normal.

A concepção do gênero na visão dicotômica nega todos os sujeitos sociais que não vivem de acordo com o padrão homem e mulher em lados opostos, ou seja, nega todos que não vivem antagonicamente o masculino e o feminino, explicita Louro (2004). Esta concepção é muito criticada por diversos sujeitos que não vivem a sua sexualidade de acordo com essa concepção, e geralmente são vistos pela sociedade como “falsos” homens e mulheres. Com isso:

Ao aceitarmos que a construção do gênero é histórica e se faz incessantemente, estamos entendendo que as relações entre homens e mulheres, os discursos e as representações dessas relações estão

em constantes mudanças. Isso supõe que as identidades de gênero estão continuamente se transformando (LOURO, 2004, p.35).

Concordando com as ideias de Louro (2004), desconstruir esses dois polos – masculino e feminino – vistos como totalmente opostos, possibilitaria a inclusão e compreensão das diferentes formas que os sujeitos encontram para viver sua feminilidade ou masculinidade. Seria uma forma de romper com o padrão heterossexual hoje existente e possibilitar uma liberdade aos indivíduos, uma sociedade justa e sem preconceitos.

De acordo com Pinto (1991), a identidade social se constrói por “integração e diferenciação”, por “práticas de confirmação e de distinção”, assim o ser mulher e o ser homem são construídos a partir da identificação e diferenciação dos estereótipos estabelecidos sócio/culturalmente.

Os estereótipos englobam diversos aspectos da vida social e determinam como uma mulher e um homem devem falar, se vestir, quais cores gostam, quais assuntos se interessam, com quem devem se relacionar e muitas vezes que atividades remuneradas ou não exercem. Souza (2006) em seu artigo “Marcadores sociais da infância: relações de poder no contexto escolar” apresenta dados relevantes para nossa discussão em relação ao uso das diversas linguagens que podem preconizar o preconceito dentro da escola e reproduzir fora dela:

O modo com o qual a linguagem opera a favor da normatividade é amplamente percebido no caso de Ana, chamada de “Canhão” (referente à estética), “Bombriil”, “Cabelo de vassoura” (raça) e “Sargento”. Quanto à “sargento”, não consegui obter sequer uma justificativa por parte das crianças, mas acredito estar negativamente associado à postura exacerbadamente agressiva de Ana, o que a “masculinizaria”. Estigmatizada no olhar racializado dos garotos brancos, Ana ainda se torna alvo de chacota devido a um comportamento que transgride a matriz heterossexual. Mas, novamente, a reconfiguração do sexo e do gênero ganha um caráter de desvalorização. Através de um gênero masculinizado que não corresponde à linearidade esperada pela matriz heterossexual e na relação com outros marcadores sociais “desprivilegiados”, Ana tem garantido o “direito” a uma posição inferiorizada nas relações de poder produzidas no interior do grupo. As concepções de raça são percebidas por Ana (através de um processo de produção e reprodução na interação com os outros) num corpo “irreversivelmente marcado”. Diante desse fato e de sua situação desprivilegiada de

classe, sugiro que, se a obediência às normas da matriz heterossexual se apresenta como um critério para a aceitação social, talvez possamos entender o que “facilitou” que Vera obtivesse resultados, ao menos contextuais, em seu “projeto de feminização” de Ana e das garotas da aceleração. Mas não nos esqueçamos que, mesmo no interior da heteronormatividade, Ana é criticada pelos garotos no sentido da perversão. Além de chamá-la de “quenga” (prostituta) (SOUZA, 2006, p. 198).

Essas diferenças são acentuadas e aos poucos naturalizadas como se as meninas fossem biologicamente mais sensíveis e os meninos biologicamente “independentes e valentes”. As meninas são “preparadas” para serem mães e donas de casa, enquanto os meninos são “preparados” para exercerem tarefas que exijam força. Souza (2006) ressalta que:

Para Nilan, as garotas não são vítimas passivas da agressão dos meninos ou da negligência dos professores, mas agentes na construção de si mesmas como portadoras de uma “identidade feminina” (o que não difere muito da perspectiva de Swann, a partir da qual as garotas são “cúmplices” nas distinções de gênero operantes na interação), enquanto os garotos estão mais preocupados em estabelecer sua masculinidade aos olhos dos outros garotos assim como em estabelecer sua superioridade sobre as meninas. A autora considera ainda que muitas crianças não correspondem aos estereótipos de gênero, já que a construção social da identidade é complicada por outros fatores como classe social, raça e etnicidade. A autora, no entanto, restringe este estudo às relações de gênero e classe: “A distinção entre meninas e meninos da classe trabalhadora e meninas e meninos da classe dominante é uma distinção profunda, e não superficial”. Nesse sentido, a autora sugere que as performances acadêmicas variam de acordo com as distintas classes sociais e que questões de gênero e classe são ambas essenciais ao funcionamento do sistema escolar, principalmente quando este exige que os estudantes consumam e produzam textos que expressem tipos específicos de conhecimento intelectual, ou seja, que expressem o seu capital cultural. (SOUZA, 2006, p. 175,176).

Silva (2000) explicita que o comportamento das meninas e das mulheres são resultados do meio em que elas estão inseridas e da construção histórica de cada uma delas, resultando assim no reconhecimento delas como mulheres e cidadãs de direitos e no auto afirmação de sua identidade. Para ele:

Além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação

linguística. Dizer que são o resultado de atos de criação significa dizer que não são "elementos" da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais (SILVA, 2000, s/p.).

Considerando a identidade e diferença como “criações sociais e culturais” pode-se perceber que elas revelam as relações de poder colocadas na sociedade.

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer "o que somos" significa também dizer "o que não somos". A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre "nós" e "eles". Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder (SILVA, 2000, s/p.).

Muitas vezes, as pessoas referem-se a esses padrões como se fossem características naturais, sem perceber que é dessa forma que esses padrões ganham legitimidade e força para estabelecerem-se como verdade fazendo com que as pessoas identifiquem-se ou não com eles.

Em geral, ao dizer algo sobre certas características identitárias de algum grupo cultural, achamos que estamos simplesmente descrevendo uma situação existente, um "fato" do mundo social. O que esquecemos é que aquilo que dizemos faz parte de uma rede mais ampla de atos linguísticos que, em seu conjunto, contribui para definir ou reforçar a identidade que supostamente apenas estamos descrevendo (SILVA, 2000, s/p.).

Essa naturalização é um processo histórico, pois durante muito tempo acreditou-se que a identidade era algo fixo, que nascia com o sujeito e permanecia com ele ao longo de sua vida. Para Hall (2006), a essência do sujeito do Iluminismo era centrada na sua identidade adquirida no nascimento e praticamente imutável.

Antes se acreditava que essas eram divinamente estabelecidas; não estavam sujeitas, portanto, a mudanças fundamentais. O *status*, a classificação, e a posição de uma pessoa na 'grande cadeia do ser' – a ordem secular e divina das coisas – predominavam sobre qualquer sentimento de uma pessoa fosse um indivíduo soberano (HALL, 2006, p. 25).

Embora o biológico e o "divino" ainda estejam muito presentes nas concepções de identidade, principalmente as concepções do senso comum, muitas mudanças podem ser percebidas na forma de pensar o processo de construção da identidade e da diferenciação.

Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada "crise de identidade" é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 2006, p. 07).

A diferença de cada sujeito passa a ser parte do processo de identificação e do seu auto reconhecimento e sobre sua identidade, os sujeitos não têm mais uma identidade fixa, ele passa a ter várias identidades de acordo com o ambiente que está inserido. Lembrando que o processo identitário não é algo pronto e acabado, está sempre em construção, de acordo com o ambiente em que as pessoas estão inseridas. Hall (2006) afirma que:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 2006, p.13).

De acordo com Silva (2003) as questões culturais e conseqüentemente as questões de identidade e diferença não podem ser separadas das questões de poder, pois elas estão ligadas intrinsecamente como explicita o autor:

Na medida em que é uma relação social, o processo de significação que produz a "diferença" se dá em conexão com relações de poder. São as relações de poder que fazem com que a "diferença" adquira um sinal, que o "diferente" seja avaliado negativamente relativamente ao "não-diferente" (SILVA, 2003, p. 87).

Considerando a identidade de gênero, é nesse processo de relações de poder que o que é considerado feminino é tido como inferior ao que é considerado masculino. A sociedade que antes denominamos patriarcal, agora também a chamamos de machista, pois ela legitima como superior tudo que está relacionado aos homens: seus comportamentos, suas atividades, os lugares que ocupam. A supervalorização de um acarreta a desvalorização do outro, e vice-versa.

Além disso, a diferença é sempre uma relação: não se pode ser "diferente" de forma absoluta; é-se diferente relativamente a alguma outra coisa, considerada precisamente como "não-diferente". Mas essa "outra coisa" não é nenhum referente absoluto, que exista fora do processo discursivo de significação: essa "outra coisa", o "não-diferente", também só faz sentido, só existe, na "relação de diferença" que a opõe ao "diferente" (SILVA, 2003, p. 87).

A construção da identidade de gênero acontece em muitos espaços, na família, na escola, instituições religiosas e até mesmo a mídia que durante suas propagandas publicitárias determinam quais brinquedos são para as meninas e quais são para os meninos, de acordo com as características esperadas para cada um deles.

A desigualdade de gênero, como outras formas de diferenciação social, trata-se de um fenômeno estrutural com raízes complexas e instituído social e culturalmente de tal forma, que se processa cotidianamente de maneira quase imperceptível e com isso é disseminada deliberadamente, ou não, por certas instituições sociais como escola, família, sistema de saúde, igreja, etc (CABRAL E DIAZ, 1998, s/p.).

A forma como esses espaços estão organizados, as atividades neles praticadas, as regras determinadas induzem as crianças a identificarem-se com um ou outro gênero, estabelecendo suas próprias concepções do que é ser menina ou menino e do que futuramente será ser mulher ou homem.

Assim, foi fundamental perceber a forma como está estruturado o espaço nessas instituições, constituindo a escola e a família contextos sociais primordiais para a construção de hábitos, gostos e funcionalidades, associados a um conjunto de representações, valores e regras, que dão forma às interações entre os vários atores, crianças, pais, professores e outros significantes (MIRANDA, 2008, s/p.).

Os indivíduos que atuam nesses espaços têm, na maioria das vezes, suas práticas naturalizadas, agindo de acordo com o senso comum e reproduzindo estereótipos de gênero. A mãe e o pai acham que sua filha por ser menina vai gostar de rosa e que seu filho por ser menino vai gostar do boneco do desenho animado que luta contra os inimigos. Na escola, de acordo com Auad (2006), muitas vezes os educadores entendem como natural o comportamento de meninos e meninas, cobrando dessas a delicadeza e “desculpando” daqueles a agressividade:

No caso da escola brasileira estudada, as características tradicionalmente consagradas como femininas e masculinas eram utilizadas para obter disciplina. Um exemplo disso são as comuns e rotineiras situações nas quais as professoras pediam para as meninas fazerem mais silêncio e, assim, ajudarem na ordem da sala. Presenciei um episódio em que, para tentar manter a classe em silêncio, a professora disse, em tom de reprovação: “Até as meninas estão matracas hoje!” Tal frase pode revelar a percepção de que a classe realmente estava fora de controle quando até as meninas estavam

distantes do silêncio e da ordem esperados. Além disso, a frase revela que o uso da palavra pode ser distribuído e motivado de modo desigual entre meninos e meninas (AUAD, 2006, p. 31)

Essa naturalização impede uma prática reflexiva, principalmente na escola, que reproduz e colabora para continuidade da diferenciação de gênero que supervaloriza o masculino em detrimento ao feminino. Auad (2006) em sua pesquisa salienta para a padronização do comportamento de meninos e meninas e a naturalização dos mesmos como sendo regra: meninos mais agitados e meninas mais calmas, por exemplo, e todos que não se encaixem no padrão estariam fora da norma. A autora faz um destaque para as construções sociais sobre o ser homem e o ser mulher:

Destaco que as construções sociais sobre o masculino, assim como as ideias relativas ao que esperar de um menino, podem conter dados que associem os meninos à margem de “bagunceiros” ou “ameaçadores da ordem”. Além disso, a pesquisadora francesa Nicole Mosconi destaca que, devido à sua socialização, meninos têm maior facilidade para exteriorizarem sua recusa à autoridade da professora, contestando-a.

Homens e meninos teriam, por uma série de fatores, maior facilidade em recusar a autoridade porque, de vários modos, esse é um comportamento mais aceito, ou quase esperado dos seres que possuem pênis. E pobrezinhos daqueles que desejarem ser obedientes!

De fato, muitas vezes vi meninos indisciplinados andarem ou sentarem no fundo da sala para conversar e brincar, ao mesmo momento que o restante do grupo de crianças fazia alguma atividade pedagogicamente orientada pela professora.

Essa recusa espacial da autoridade da professora pode ser percebida como uma maneira de exercer certa independência e autonomia. E, por vezes, as professoras acabam considerando esse fato uma manifestação desejada e necessária de masculinidade. Algo que gira em torno do popular “menino muito quietinho é porque está doente”.

Em relação às meninas, buscar autonomia e independência, ou mesmo se distanciar espacialmente dos adultos, podem ser atitudes que não combinam com o feminino. Mosconi relata que algumas professoras francesas entendiam a indisciplina das meninas até mesmo como um desrespeito no âmbito pessoal. Um dos efeitos dessa postura desigual das professoras diante da indisciplina de meninos e meninas era a diferença de rendimento escolar entre eles. Na Escola do Caminho, as meninas usualmente tinham cadernos mais completos e organizados do que os meninos. Elas, muitas vezes, terminavam as tarefas e partiam para uma segunda atividade, planejada pela professora apenas “para quem acabasse tal lição”. Tal atividade consistia em fazer desenhos ou pintar uma gravura, prêmio para as crianças que finalizasse a atividade principal (AUAD, 2006, p. 33,34).

Deve-se ter uma nova perspectiva de educação, ou seja, desconstruir os “velhos modelos” que priorizam certas pessoas em detrimento das outras, e que a educação seja igualitária tanto para os meninos quanto para as meninas, sem estereotipação e discriminação.

Miskolci (2005) faz uma análise da sexualidade dentro da sala de aula afirmando que esse local não é sexualmente neutro como nos é apresentado dentro das escolas. Ele afirma que a sexualidade faz parte dos sujeitos em tempo integral e não alocada em espaços e tempos diferentes, como a escola nos faz acreditar.

A forma mais maldosa e cruel de neutralizar a sexualidade na sala de aula é o silêncio dos professores com relação a uma sexualidade “diferente”, tornando-se assim cúmplices da discriminação, da ridicularização e dos insultos de alguns estudantes, porém precisamos salientar que a falta de formação, inicial e continuada, dos professores nessa temática os impossibilita de agir de forma não preconceituosa.

Marcar alguém como diferente ou estranho dentro da escola serve apenas para a manutenção das normas sociais existentes em nossa sociedade e que visam a uma única forma de sexualidade, ou seja, heterossexual, monogâmica e voltada para a reprodução além dessas pessoas sofrerem a rejeição do grupo em que estão inseridas sendo classificadas em uma categoria socialmente estigmatizada, ou seja, as práticas sexuais que fogem da reprodução e das normas religiosas como casamento são mantidas nas sombras e silêncio, por se determinar que a sexualidade deva seguir um modelo único submetido pela imposição social e da igreja (MISKOLCI, 2005).

Quando uma criança ou um jovem expõe ao outro o que antes deveria estar confinado ao silêncio e ao segredo, demonstrando suas atitudes e anseios diferentes dos demais colegas, faz com que tal estranheza surja pelo rompimento dos padrões hegemônicos, que caracterizam a relação masculina e feminina. Miskolci (2013) esclarece que:

Historicamente, a escola foi durante muito tempo um local de normalização, um grande veículo de normalização estatal. O processo de educar e a expansão do sistema de ensino foram importantes para criar as nações contemporâneas. Havia interesse do Estado em utilizar o aprendizado e a cultura para unificar politicamente as nações, criando um sentimento comum de pertença, aquilo que Benedict Anderson chama de “comunidades imaginadas”. Na França, na

Alemanha, em muitos países, já no final do século XIX todo mundo estava na escola. Reconheço que é um avanço respeitável que todos tivessem acesso à educação básica, mas é importante perceber que também envolvia interesse político. Era importante educar as pessoas para elas serem cidadãs de um Estado-nação. Havia interesse político no Estado em ter pessoas para governar.

A observação acima visa a mostrar que a educação foi, nos termos de Foucault, um meio da biopolítica, uma forma poderosa de normalização política. Isso já havia sido percebido em parte, até mesmo por Durkheim, um dos fundadores da sociologia, em fins do século XIX. Em meados do século XX, Erving Goffman, um sociólogo da Escola de Chicago, já observa que era na escola- justamente dentro deste processo de normalização- que as pessoas entrariam em contato pela primeira vez com a sociedade e suas demandas. Isso porque muito frequentemente, nas famílias é claro que você está inserido na sociedade, mas você tem um certo cordão de proteção com relação a muitas demandas exteriores ao círculo do parentesco. Na escola, tal cordão desaparece, e é aí que descobrimos que somos acima do peso, ou magros demais, feios, baixos, gajos, negros, afeminados. Em suma, é no ambiente escolar que os ideais coletivo sobre como deveríamos ser começam a aparecer como demandas e até mesmo como imposições, muitas vezes de uma forma muito violenta.

Hoje em dia, a gente acabou criando um nome para o caráter violento da socialização escolar: *bullying*. Alguns imaginam se tratar de um fenômeno novo, mas, no fundo, o assédio moral sempre foi parte do processo educacional. O *bullying* não foi inventado nos últimos anos, o que mudou foi a sensibilidade com relação às formas de violência que ele expressa. A escola era participante do assédio moral de tal forma que, normalmente, a educação era *bullying*: você entrava e se enquadrava. Havia um círculo oculto, um processo não dito, não explicitado, não colocado nos textos, mas que estava na própria estrutura do aprendizado, nas relações interpessoais, até na própria estrutura arquitetônica, que continua a ser normalizadora (MISKOLCI, 2013, p. 40, 41).

A adolescência, como afirma Miskolci (2013), é marcada por muitos conflitos de relacionamento, pela necessidade de pertencer a determinados grupos, a cobrança por estar dentro dos padrões é maior. Essa cobrança ocorre em quase todos os ambientes frequentados pelos jovens. Nesse período a educação se faz, mais uma vez, fundamental para que esses modelos de mulher e de homem não interfiram na vida desses jovens de uma maneira que impeça a felicidade dos mesmos.

Devemos atentar que tais padrões são criados socialmente, e não biologicamente. Um grande exemplo desse efeito social na divisão de gêneros é em relação às cores. Quando escutamos, por exemplo, que “cor-de-rosa é de mulherzinha”, cor esta que deixou de ser “masculina” após a ascensão de o Império

Britânico que tornou o azul a cor dos uniformes da Marinha, adotamos esta como símbolo, atributo de masculinidade. Para Miskolci (2005):

A prova que os gêneros masculino e feminino são construções sociais está na própria escola (...). Contribuindo para fabricar sujeitos diferentes (...). É possível ver a continuidade da fabricação escolar das diferenças e, infelizmente por meio delas também das desigualdades entre gêneros (MISKOLCI, 2005, p. 14).

Miskolci (2005) acredita que práticas educativas comprometidas com a diversidade sexual são de extrema importância e não se deve cair na armadilha de tratar sobre a sexualidade apenas nas aulas de Educação Sexual voltada para a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis.

O professor pode se utilizar de questões sobre a sexualidade que estão presentes no cotidiano da sala de aula, percorrendo assuntos em pauta na mídia, discussões realizadas após as exibições de filmes ou até mesmo pela leitura de reportagens que tratem do assunto sem constranger os alunos, e sim de forma aberta e jamais obrigatória. O professor pode explorar cada oportunidade que surge em sala de aula para falar sobre a sexualidade, gênero e práticas sexuais tendo como objetivo o reconhecimento da diversidade e respeitando-a. Miskolci (2005) alerta sobre o cuidado que se deve ter com a linguagem e o respeito à diversidade, ficando sempre atentos para perceber e evitar o sexismo, racismo e o etnocentrismo que a linguagem carrega.

Concordando com as ideias de Miskolci (2005), podemos inferir que, atualmente vivemos em uma nova conjuntura social, pois há alunos de pais heterossexuais bem como alunos de pais ou mães homossexuais, tais situações são possíveis de serem encontradas na sociedade e, principalmente, na sala de aula. Assim, os docentes podem rever as suas práticas pedagógicas a fim de integrá-las à nova realidade, considerando o contexto no qual os alunos estão inseridos, bem como entender e analisar criticamente a sociedade na qual eles próprios fazem parte, fazendo com que o tema sexualidade e gênero não sejam ignorados em sala de aula, e sim trabalhado de maneira crítica e reflexiva para que a escola forme cidadãos críticos, reflexivos e, acima de tudo, humanos.

Já Furlani (2003) salienta ainda que a educação sexual é contínua e não fragmentada, pois os princípios dessa educação devem ser claros e sólidos para não ocorrer situações de exclusão social decorrente do sexismo e da homofobia. Faz-se necessário uma proposta de educação sexual inclusa nas práticas educativas, na qual cada área tratará a temática da sexualidade de acordo com a própria proposta de trabalho, articulando as informações sempre que possível, e se necessário, fazer uma adaptação nas aulas quando surgir questões pertinentes ao tema discutido.

A diferença de gênero e orientação sexual não pode ser uma marca, categoria ou estigma, mas algo que nos faça refletir sobre os modelos tradicionais que estão presentes em nossa sociedade. Acreditar em educação não-sexista e na equidade dos gêneros depende de uma nova perspectiva das ações tanto dos professores quanto dos próprios alunos, desconstruindo, assim, o preconceito de gênero impostos pela nossa cultura e sociedade, contribuindo para a nova construção de modelos de relação entre homens e mulheres que vise a igualdade de oportunidades e a justiça para ambos os sexos e sexualidade.

A desconstrução desses modelos é parte importante na conquista da liberdade de gênero, principalmente das mulheres que sofrem com o peso de ter sempre que se comportar como uma “princesa”, como evidencia Roveri (2013), em seus estudos e pesquisas sobre a influência da boneca Barbie na educação de meninas. A educação sexual pode ser um meio para garantir essa liberdade, proporcionando o conhecimento e a reflexão sobre a forma de vida dos homens e mulheres, e as possibilidades de mudanças.

Para isto, em primeiro lugar, seria necessário que um programa de educação sexual não somente informasse e denunciasse que essas desigualdades existem, mas também facilitasse um processo de reflexão sobre as consequências dessas desigualdades, no âmbito social e pessoal, no sentido de motivar as pessoas para se comprometerem com as diferentes estratégias e ações para mudanças necessárias (CABRAL E DIAZ, 1998, s/p.).

Nas últimas décadas esses modelos de como “ser” mulher vêm se transformando, a inserção da mulher no mercado de trabalho, a possibilidade de

escolha sobre a maternidade, com a pílula anticoncepcional, as lutas dos movimentos feministas são algumas das “bandeiras” dos agentes responsáveis por essas mudanças. Na primeira Revolução Industrial, a mulher deixa de trabalhar apenas dentro de casa e é inserida no mercado de trabalho fabril:

As transformações econômicas e sociais ocorridas na Europa do século XIX, ao mesmo tempo em que excluíam as mulheres do espaço público político, já não podiam evitar sua crescente participação no mundo do trabalho. A revolução industrial incorporou o trabalho da mulher no mundo da fábrica, separou o trabalho doméstico do trabalho remunerado fora do lar. A mulher foi incorporada subalternamente ao trabalho fabril. Embora a constituição Federal relate sobre a "...proibição de diferenças de salários, de exercício de funções e critérios de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil", (Constituição Federal, artigo 7 – xxx), na prática existem alguns questionamentos em relação ao cumprimento da lei. Desde o século XVII, quando o movimento feminista começou a adquirir características de ação política, as mulheres vêm tentando colocar em prática essa lei (SOUZA, SILVA E SILVA, 2012, p. 495, 496).

O movimento feminista, em suas diferentes fases, acompanha as mudanças da sociedade, e por consequência suas reivindicações sofrem alterações também. A mulher passa a fazer parte da mão de obra nas fábricas, inserindo se no mundo do trabalho fora de casa, a partir do século XIX. As mulheres, tanto nos Estados Unidos e Europa, quanto no Brasil, passam a modificar o papel que a mulher representava até aquele momento.

As diferenças sociais entre mulheres e homens são muito presentes, e são baseadas em modelos e padrões antigos de papéis que já não correspondem mais à realidade atual. Mas esses padrões ainda influenciam na decisão do que cada mulher quer para a sua própria vida.

(...) as relações sociais são marcadas pela questão de gênero, visto que o modelo construído que se tem funciona como referência e serve para regular as relações entre homens e mulheres, perpassando em todas as esferas da vida, sejam elas privadas ou públicas, e está permeado pelas relações de poder, este construído pela sociedade através de suas convenções culturais e sociais. Dessa forma, percebe-se que historicamente a sociedade contempla modelos de família em que homens e mulheres exercem diferentes papéis. Assim, por vários séculos, a mulher foi vista pelo viés masculino, ou seja, pela ótica e percepções do homem, visto que a mulher deve a ele

obediência e respeito, pois é vista como “frágil e incapaz”, determinando assim, sua maneira de pensar, de ser e de agir, fazendo-a acreditar que é inferior a ele (SANTANA, 2010, p.73.).

Dessa forma, percebe-se que a identidade de gênero na fase adulta passa por diversos aspectos com raízes históricas. As diferenças são pautadas em questões culturais, embora para a maioria das pessoas pareça uma questão natural e biológica. Nos estudos pós-estruturalistas é comum haver uma discussão referente ao gênero e a sexualidade, e de acordo com esta linha de pensamento, a mulher é o agente da sua condição, e seu papel vai além da construção de “sexo frágil”, isto é, a luta pelos direitos e igualdade da mulher tem um grande caminho a ser percorrido ainda.

1.4 O entrecruzamento entre gênero e raça: a mulher negra no Brasil

Como já foi dito anteriormente, o nosso País é um local de extrema desigualdade social, fato reconhecido por todos e a luta de vários movimentos sociais, aqui especificamos ao Movimento Negro e Movimento Feminista, com o intuito de erradicar as diferenças que insistem em se manterem na nossa sociedade. De acordo com Xavier e Werneck (2013):

As desigualdades guardam forte marca racial, de identidade de gênero, geracional e se apoiam também em aspectos relativos à condição física e mental de indivíduos e às condições geopolíticas, de ocupação de determinadas regiões do país e das cidades: rural, urbano, quilombos, aldeias, centro, periferia, entre outras. Em todas essas diferenças, as desigualdades traduzem fortemente o impacto do racismo patriarcal, e as populações negras, indígenas e ciganas sofreram da pior forma os resultados das injustiças, apresentando piores condições de acesso aos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais, com piores indicadores de trabalho, renda, escolaridade, saúde, moradia, entre outros (XAVIER e WERNECK, 2013, p. 261).

Para discutirmos a questão da mulher negra na atual sociedade aprofundaremos nosso conhecimento nas diferenças raciais e de gênero, ou seja,

suas convergências no que diz respeito ao preconceito de gênero e raça. Para Bilge, segundo Hirata, (2014):

A interseccionalidade remete a uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais (BILGE *apud* HIRATA, 2014, p. 62, 63).

Pode-se perceber quanto às representações das mulheres, em muitas vezes, elas são inferiorizadas em relação aos homens, na história, no trabalho, no mundo em que estão inseridas. Entretanto, as mulheres não são diferentes apenas dos homens, elas são diferentes, também, entre si. O histórico da vulnerabilidade feminina é uma situação presente na maioria das culturas e sociedades, e como em toda construção sociocultural, os determinantes dessa vulnerabilidade variam de acordo com o contexto analisado, em outras palavras, a categoria gênero pode ser compreendida apenas à luz do contexto sociocultural na qual está inserida, então a categoria gênero deve ser entendida como um campo de estudo amplo, sem estereótipos e preconceitos. Desde a infância, tanto as meninas como as mulheres negras sofrem com suas diferenças em relação às mulheres e meninas brancas, principalmente no que se refere à cor da pele e aos cabelos, por não estarem dentro dos padrões pré-estabelecidos pela sociedade em que estão inseridas. De acordo com Cardoso (2011):

Construir uma identidade negra numa sociedade que historicamente considera o negro como inferior, não é tarefa fácil para a população negra. Quando se trata da identidade étnico/racial da mulher negra, essa construção se torna mais complexa, por estar inserida numa sociedade machista e racista no qual o ideal de beleza está pautado no padrão branco. As meninas negras brasileiras trazem em sua história de vida os traumas das discriminações raciais, geralmente direcionadas ao tipo de cabelo, a cor da pele (CARDOSO, 2011, s/p.).

A mulher negra tem sido ao longo de nossa história, uma das maiores vítimas da profunda desigualdade racial e de gênero vigente em nossa sociedade. Os estudos realizados pelo IPEA, em relação à intersecção de gênero e raça, revelam uma situação de inferioridade e desigualdade. Quando nos referimos às opressões que as mulheres negras sofrem, é necessário salientar que existem diferentes opressões, como existem diferentes mulheres. É necessário enfatizar que assim como existem opressões e desigualdades de diferentes formas e intensidade, não existe uma única mulher, concreta, geral e abstrata, mas sim mulheres inseridas em um contexto social e historicamente marcada pelo seu tempo.

De acordo com a pesquisa apresentada pelo IPEA⁷ (2011) há indicadores de pequenos avanços na educação brasileira, porém ainda é notória a manutenção das desigualdades sociais ocasionadas pela falta de oportunidade e acesso à educação, principalmente para a população negra:

Ilustração 1 – Média de anos de estudo da população ocupada com 16 anos ou mais de idade.

⁷ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea

Educação

Média de anos de estudo da população ocupada com 16 anos ou mais de idade, segundo sexo e cor/raça. Brasil, 1999 e 2009.



Fonte: Retrato das desigualdades de gênero e raça – 4ª edição

Percebe-se, com os dados apresentados na pesquisa do IPEA, que nos dias atuais, a mulher negra tem menos oportunidades de escolarização que a mulher branca, mesmo que a pesquisa demonstre avanços significativos com relação à escolaridade da mulher negra.

A escola, por ser um dos primeiros ambientes fora da família frequentado pelas crianças, é onde essa discriminação com as meninas negras fica mais intensa. Elas são obrigadas a ouvir “brincadeiras e piadas” sobre seu cabelo e muitas vezes são rejeitadas pelas outras meninas durante as atividades e brincadeiras.

Para uma criança europeia, que sai do ambiente doméstico para o público, há uma coerência entre a as figuras do universo familiar (alicerces da psiquê) e os símbolos coletivos e nacionais. As referências coletivas, para o branco, falam sobre sua família, seus pais e sobre ele próprio. O mesmo não ocorre com o colonizado, como nos diz Fanon: "Uma criança negra, normal, tendo crescido no seio de uma família normal, ficará anormal ao menor contato com o mundo branco" (SAPEDE, 2013 s/p.).

O racismo é muito presente na escola, nas atitudes dos colegas e também nas atitudes dos professores, bem como nos materiais didáticos. A escola muitas vezes se cala diante do preconceito contribuindo para a manutenção do mesmo. De acordo com Santiago (2014):

Os/as negros/as pequenininhos/as permanecem sempre condenados/as a um mundo que não se organizou para tratá-los/las como seres humanos e como iguais, sendo imposto a eles/elas um branqueamento moral, cultural, subjetivo, sendo obrigados “a saírem de suas peles, simulando a condição humana-padrão do mundo-branco”. Neste sentido, todas as histórias contadas, todas as posturas de legitimação ou não de um pertencimento afro-brasileiro, todas as imagens coladas nas paredes do Centro de Educação Infantil não são neutras, representando uma peça-chave para a reprodução e manutenção do padrão racial imposto. A construção do não dito, do oculto, direciona as subjetividades não hegemônicas à não aceitação social, ou seja, reforça os padrões que instituem a discriminação a partir da reafirmação de espaços constituintes do padrão/aceitável e do não padrão/rejeitável (SANTIAGO, 2014, p. 24,25).

Para Cardoso (2011), a escola reproduz o mito da democracia racial⁸ ao tratar todos os alunos da mesma maneira, não considerando suas diferenças. Esse racismo tem como consequência uma baixa autoestima das meninas negras o que influencia diretamente no desempenho escolar.

O racismo estrutural brasileiro, geralmente negado e ocultado, institui, portanto, mecanismos e práticas discriminatórias no interior da escola. Esse racismo no interior da escola se traduz, de forma contundente, nos indicadores educacionais de crianças e jovens no ensino fundamental. Para além das desigualdades ditas de classe, apresentam-se, de forma explícita, as desigualdades raciais (HENRIQUES, 2002, p. 93, 94).

Todas essas dificuldades e o silenciamento da instituição escolar frente ao preconceito podem levar, entre outras consequências, à evasão escolar, causando vários prejuízos às mulheres negras.

Essas ideias quando não desconstruídas através de um processo de reeducação, pode aumentar as estatísticas de mulheres negras brasileiras não alfabetizadas, que ainda muito cedo na escola foi ensinada a ocupar posições de menos prestígios e estereotipadas, como a rainha da cocada preta, a cuca, a cozinheira etc (CARDOSO, 2011, s/p).

Dessa forma, a escola deveria desempenhar um papel importante no fortalecimento da autoestima das meninas negras para a construção de uma identidade e imagem positiva de si mesma. A imagem da menina negra, sua estética, devem ser valorizadas dentro da escola.

Portanto a estética da menina negra, neste trabalho, é entendida como uma expressão cultural que não se constrói na mera folclorização, ela pensada em termos de resgate histórico de respeito aos ancestrais negros, de cuidados, de carinho de aproximação da criança negra, proporcionando-a o direito de ser diferente, de se sentir parte de um grupo social, para que possa elevar sua autoestima [...] (CARDOSO, 2011, s/p).

⁸ *Slogan* apresentado por autores para justificar a igualdade entre brancos e negros.

A educação constitui-se num grande meio para essa mudança. Uma educação que assuma as diferenças e que as coloque em discussão, não apenas “respeitando-as” e “tolerando-as”. Para Silva (2003), apenas respeitar e tolerar pode contribuir para a permanência das diferenças:

Apesar de seu impulso aparentemente generoso, a ideia de tolerância, por exemplo, implica também em certa superioridade por parte de quem mostra “tolerância”. Por outro lado, a noção de “respeito” implica um certo essencialismo cultural, pelo qual as diferenças culturais são vistas como fixas, como já definitivamente estabelecidas, restando apenas “respeitá-las” (SILVA, 2003, p. 88).

De acordo com a antropóloga Lélia Gonzalez (1982, as negras e os negros vivenciam cotidianamente valores que lhes são impostos como o ideal, com isso, alguns passam a internalizá-los, ao negar suas origens e descendência, conseqüentemente diminuindo sua autoestima. Gonzalez (1982) afirma que muitas mulheres são condicionadas a sentirem vergonha de sua identidade e desenvolvem mecanismos de ocultamento do que visualizam em si como inferior. Esses mecanismos recobrem um amplo quadro de racionalização, culminando em atitudes que negam o seu reconhecimento até a inferiorização da luta dos negros e a questão racial como um problema social.

Outro fator importante a ser considerado na vida da mulher negra é o lugar que ela ocupa no mercado de trabalho. Mulheres e homens têm diferentes ocupações e salários dentro do mercado de trabalho, e o preconceito pode ser considerado o grande responsável por esse fato. Mas é possível observar, ainda, outra diferença: mulheres brancas e negras também têm ocupações e salários diferenciados.

Em contrapartida, às mulheres negras estão reservadas as atividades domésticas e os trabalhos manuais. Elas ocupam cargos e funções de menor prestígio social e, conseqüentemente, recebem remunerações inferiores também.

(...) as mulheres têm consolidado, ao longo das últimas décadas, sua participação no mercado de trabalho no Brasil, que deixa, aos poucos, de ser percebida como secundária ou intermitente. A inserção das

mulheres nesta realidade é, no entanto, marcada por diferenças de gênero e raça. Além de estarem menos presentes do que os homens no mercado de trabalho, ocupam espaços diferenciados, estando sobrerrepresentadas nos trabalhos precários. Ademais, a trajetória feminina rumo ao mercado de trabalho não significou a redivisão dos cuidados entre homens e mulheres, mesmo quando se trata de atividades remuneradas, o que pode ser percebido pela concentração de mulheres, especialmente negras, nos serviços sociais e domésticos (IPEA, 2011, p. 27).

O trabalho doméstico ainda é uma responsabilidade feminina de acordo com a pesquisa do IPEA (2011). As mulheres desde cedo se dedicam a esse tipo de ofício, enquanto os homens trabalham fora de casa:

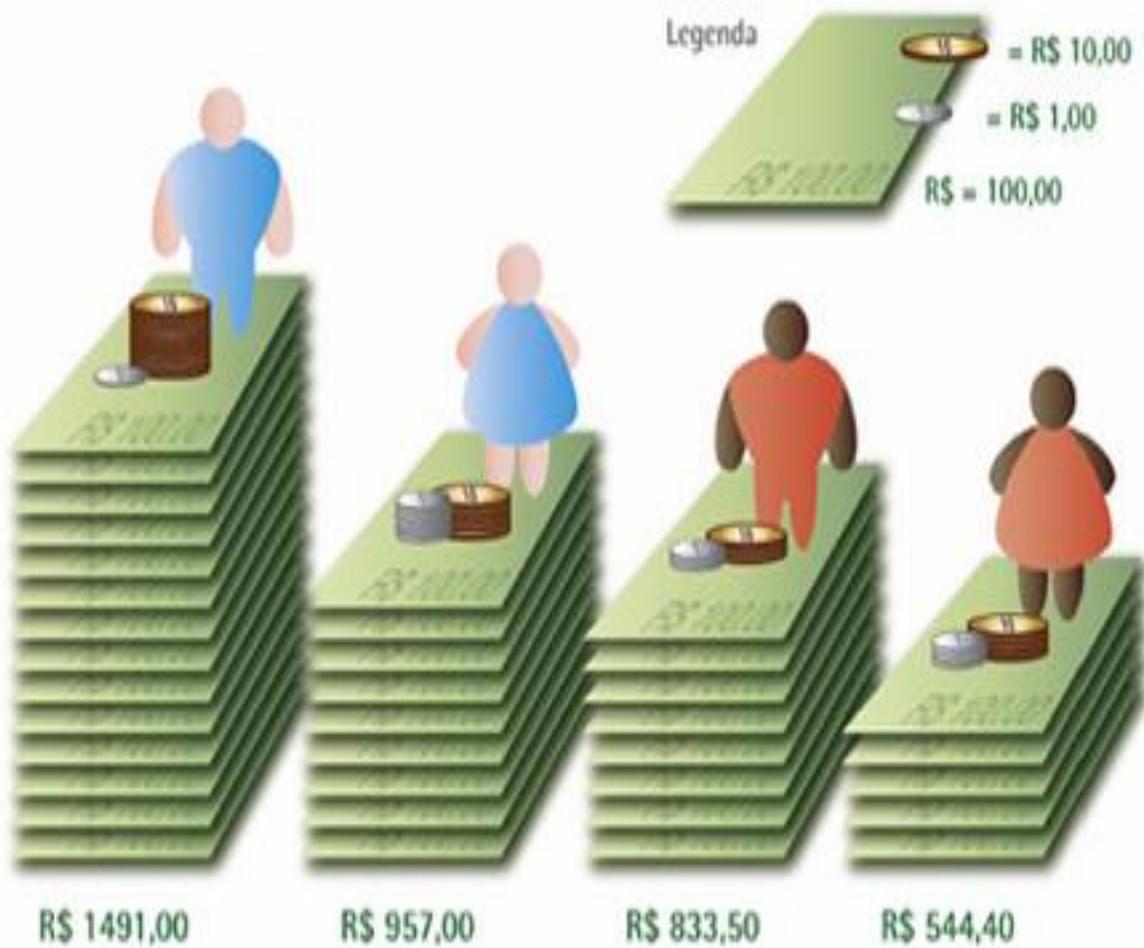
O contingente de mulheres dedicadas ao trabalho doméstico remunerado, 17,1%, em 2009, permanece expressivamente superior ao total de homens: 1,0% no mesmo ano. As desigualdades raciais também se mantiveram inalteradas: em 2009, 12,6% das mulheres brancas ocupadas eram trabalhadoras domésticas, enquanto 21,8% das mulheres negras desempenhavam a mesma função. As diferenças regionais também merecem destaque: os percentuais de trabalhadoras domésticas negras na população ocupada são relativamente mais altos nas regiões Sudeste (25,1%), Sul (24,5%) e Centro-Oeste (23,7%), que nas regiões Norte (18,5%) e Nordeste (18,4%) (IPEA, 2011, p. 29).

Outro fato de grande importância é sobre o rendimento e salário das mulheres, sobretudo as mulheres negras. A renda das mulheres negras, de acordo com a pesquisa do IPEA (2011), tem aumentado gradativamente e tem colaborado para a composição da renda familiar, porém ainda é muito inferior a dos homens e também das mulheres brancas, como podemos ver na ilustração a seguir:

Ilustração 2 – Pobreza, distribuição e desigualdade de renda.

Pobreza, distribuição e desigualdade de renda

Renda média da população, segundo sexo e cor/raça. Brasil, 2009.



Fonte: Retrato das desigualdades de gênero e raça – 4ª edição

Nos últimos anos vimos que as mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas transformaram a realidade das mulheres no Brasil. Concomitantemente o Movimento Negro passou a buscar e lutar cada vez mais por políticas públicas para a população negra. Para Xavier e Werneck (2013):

Apesar de a mobilização a partir dos anos 1970 beneficiar-se sobremaneira das formas e bandeiras de luta do movimento negro, as transformações conquistadas por cidadãs e cidadãos de pele escura não se realizaram na mesma intensidade. É importante reafirmar: grande parte das mudanças angariadas pelas mulheres nas diferentes esferas e setores da vida social e política brasileira contemporâneas foi capitaneada por seus movimentos sociais, de feministas, de mulheres negras e de trabalhadoras principalmente, ao lado de outras forças que buscavam a modernização inclusiva do Brasil. Tais transformações penetraram (e penetram) de forma heterogênea o Estado brasileiro, tendo maior ou menor participação nas agendas dos governos democráticos instruídos após o fim da ditadura (XAVIER e WERNECK, 2013, p. 257, 258).

Portanto, o que acontece no Brasil nos últimos anos é a luta dos movimentos sociais em prol da igualdade e equidade de condições no que diz respeito à cultura, educação, saúde e não menos importante, a luta pelo reconhecimento dessas mulheres como cidadãs atuantes e de direitos. Para as autoras Xavier e Werneck (2013):

[...] os últimos anos no Brasil, ao dirigir especial atenção aos grupos opostos nos extremos da hierarquia social em termos de raça e de gênero, expõe as opções feitas pelas classes dirigentes em resposta às demandas emancipatórias colocadas nos últimos 50 anos por parte expressiva da população brasileira, especialmente nos anos pós-ditadura militar (XAVIER; WERNECK, 2013, p. 261).

Há muitos anos, as mulheres negras vêm lutando contra essa naturalização de padrões e inferioridade imposta pelo racismo e pelo machismo. Muitas conquistas foram alcançadas, embora ainda haja um grande caminho a ser percorrido em direção à equidade entre os gêneros. Ser mulher e negra no Brasil implica em redobrar a

atenção ao racismo e suas inúmeras e silenciosas formas de aparição, tanto das mais sutis como as mais declaradas.

De acordo com Xavier e Weneck (2013), se reconhecer como mulher e negra no nosso país vai além de uma questão de gênero e raça. Para elas:

A categoria mulher negra reúne, portanto, mais do que a ingênua proposição genérica de gênero e raça. Ou seja, ao recusar a classificação da mulher negra como representante tantas vezes exclusiva da inserção de gênero e raça, evitamos a redução de somente alguns grupos populacionais, somente algumas mulheres (essas, as negras) às categorias racializadas, sem expor relações sociais que constroem vulnerabilidades para um grupo e privilégios para outros. Ou ainda buscamos evitar que “gênero e raça” se coloquem como um guarda-chuva amplo demais, impreciso o suficiente para reunir grupos diametralmente opostos em sociedades sob vigência do racismo patriarcal como a nossa, ou seja, colocando sob a mesma chave de leitura homens brancos heterossexuais e mulheres negras em suas diferentes orientações sexuais e identidades de gênero: homossexuais, bissexuais, transexuais ou mesmo as heterossexuais (XAVIER e WERNECK, 2013, p. 262).

A identidade é sempre um processo e não um produto acabado, ela é construída com bases nos elementos comuns, ou seja, a língua, a história, a cultura, a religião e a situação social, Para as mulheres negras no Brasil não é uma tarefa fácil e simples à construção de sua identidade, assim como seu reconhecimento, passa por uma reconstrução da sua negritude assim como da sua cultura.

Sobre o reconhecimento das mulheres negras, Soares (2006) pesquisou acerca deste tema e identificou a teoria de Axel Honneth que, como assistente de Habermas, desenvolveu estudos que lhe proporcionaram integração na tradição da Teoria Crítica contribuindo para as análises que temos aqui desenvolvido. A situação pertinente aos tempos atuais mostra:

[...] a exclusão de uns em detrimento da hegemonia e interesse de outros caracteriza nova questão social, exigindo estudos investigativos em cada contexto histórico, político e econômico da sociedade moderna, para que se possam compreender os mecanismos de mudanças que se tornam matrizes das contradições que sinalizam novos paradigmas de exclusão (SOARES, 2006, p. 74).

Pelo que se pode refletir sobre a pesquisa de Soares (2006), acerca da Teoria de Luta pelo Reconhecimento de Honneth, sua defesa é em favor de reconhecimento da realidade em que a pessoa ou o grupo se encontra, considerando seus valores conforme o que tiver sido construído pelas experiências vividas até ali, e não reconhecer como o que ou quem deveriam ser, apenas para satisfazer uma tendência social ou modelo.

Leituras sobre o pensamento central de Honneth apontam o objetivo de determinar o alcance e os limites da perspectiva do reconhecimento para análise das modernas sociedades do Ocidente, identificando nelas lacunas de exclusão.

Soares (2006) esclarece que Honneth buscou “alargar o conceito de racionalidade e de ação social de Habermas”, e explica que são três as formas de reconhecimento por ele defendidas: amor, como fruto de uma experiência pessoal de aceitação e admiração pelo outro; o direito constituído pelos direitos sociais e humanos, como a de receber educação escolar, por exemplo; e a estima, decorrente das formas anteriores e que se revela nas atitudes e comportamentos sociais.

Ora, lutar por reconhecimento significa então exercitar a todo o momento as três formas descritas, e mais expressivamente, quando em público, para que a ação seja vista em seu todo, o que acaba por forçar um despertar das camadas sociais. É o gesto expresso numa plateia, a mobilização de um grupo em favor de um interesse em comum, etc. Como exemplo, cito a luta por educação como direito e dever de todos, o que antes era restrito somente à nobreza e burguesia. Isto é lutar para que o direito seja reconhecido ou a capacidade valorizada, a cultura seja respeitada e os saberes reconhecidos. Para Soares (2006):

O fio condutor de Honneth é o processo de construção social da identidade pessoal e coletiva na luta pelo reconhecimento que enfoca o conflito como crítica entre sistema é a suposta lógica do acordo, entendimento e cooperação, na realidade da vida (SOARES, 2006, p. 75).

Entendemos, então, que se faz necessário provocar uma profunda reflexão sobre a educação como um direito social, como um direito de todos, mas que cada um seja reconhecido em suas características particulares, segundo sua história de vida, raça, gênero, orientação sexual, luta de vida e atual realidade como pessoa. A respeito disto, podemos acrescentar o estudo de Sacristán (2002), ao abordar a “necessidade de reconhecimento, aceitação e pertencimento”:

Talvez, a necessidade mais básica do ser humano esteja na insuficiência: a de sentir que não é diferente, que conta para os demais; a de querer ser reconhecido, embora não necessariamente avaliado de um modo positivo pelos demais. Em princípio queremos ser considerados conforme são os outros, formando grupo com eles, ou como seres distintos dos demais. Aspiramos a que nos reconheçamos como alguém que existe e está presente; a partir dessa primeira aceitação, será melhor se formos contemplados como seres valiosos. O insuportável é sermos indiferentes para os demais e passarmos despercebidos (SACRISTÁN, 2002, p. 118).

Conforme vimos, a questão da discussão das diferenças, dos valores de cada um não é uma tarefa simples. A busca pelo sucesso pessoal e profissional na sociedade se defronta com universos étnicos, econômicos, sociais, de gênero, entre tantos outros. Portanto, não se pode impor um acervo cultural fechado. A sociedade democrática deverá reconhecer, valorizar seus integrantes, promovendo contatos politicamente produtivos entre as diferentes culturas e classes, respeitando os valores e especificidades de cada indivíduo, possibilitando, assim, que o cidadão se construa e reconstrua em seus conceitos e atitudes para um diferente olhar sobre o outro.

Em posse das reflexões até aqui dissertadas, refletiremos no próximo capítulo a função e as ações do Estado, bem como as ações do terceiro setor nas políticas públicas, com ênfase na educação, discutiremos, também, sobre as modalidades de educação presentes no nosso país.

CAPÍTULO II - O ESTADO, O TERCEIRO SETOR E A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Nesse capítulo pretendemos discutir e refletir as ações do Estado e também do terceiro setor no âmbito educacional. Discutiremos também sobre as modalidades de educação, ou seja, educação formal, não formal e informal.

Com relação à discussão a respeito do Estado e do terceiro setor nos embasamos principalmente em Ham e Hill (1993), Lopes (2004) entre outros. Para discutir sobre as modalidades de educação buscamos elementos teóricos, como subsídios para a contextualização do problema, principalmente em Libâneo (2004) e para refletir sobre a educação não formal nos embasaremos principalmente em Gohn (2001) e Freire (2001). E, por fim, apresentaremos o curso de Promotoras Legais Populares e faremos uma síntese do seu surgimento no Brasil, nos embasaremos, prioritariamente, em Ricoldi (2006) e Teles (2014).

2.1 O Estado e o Terceiro Setor

Especialmente no decorrer dos anos 1930, com a configuração do *Welfare State* (Estado de Bem Estar), o ativismo de Estado tem um papel fundamental na vida dos indivíduos, pois além de buscar controlar suas ações, desde seu nascimento até a sua morte, ele realiza funções e obrigações com os indivíduos, por meio, dentre outras ações, de políticas públicas que visam a diminuição e erradicação da desigualdade social. Para Ham e Hill (1993):

O Estado pode ser definido tanto em termos das instituições que o formam quanto das funções que estas instituições desempenham. Instituições do estado compreendem órgãos legislativos, incluindo assembleias parlamentares e instituições subordinadas voltadas à elaboração de leis; órgãos executivos, incluindo departamentos governamentais e ministérios; e órgãos jurídicos - principalmente tribunais - com a responsabilidade de obrigar ao cumprimento da lei e de aperfeiçoá-la por intermédio de suas decisões (HAM e HILL, 1993, p.40).

A conceituação acima considera que o *Welfare State* seja intrínseca à formação do Estado Moderno. Mas historicamente, a formação de Estado Moderno foi realizada por meio de argumentos políticos filosóficos, os quais genericamente são denominados pela ideia de Contrato e a favor do capitalismo antes do seu triunfo. Por isso, e de acordo com Lebrun (1981), a definição de política na vida social dos homens tem seu foco central na atividade econômica:

Politizar o homem não consiste mais em educá-lo moralmente, mas em introduzi-lo num maquinário que o vergará a fins (a paz e a segurança) que, apenas por suas disposições naturais, ele não poderia alcançar. O modelo político é, assim, mecânico – e nada mais significativo, a este respeito, do que a imagem do autômato, que Hobbes emprega no início do *Leviatã*, ou a linguagem do equilíbrio de forças, que retorna constantemente no Contrato Social de Rousseau, ou, ainda, a metáfora newtoniana: como no universo, também na cidade a ordem virá da compensação entre atrações e repulsas. “A verdadeira união – escreve Montesquieu –, é uma união de harmonia, que faz que todas as partes, por mais compostas que nos pareçam ser, concorram para o bem geral da sociedade... da mesma forma que as partes deste universo, eternamente preso pela ação de umas e pela reação das outras.” (LEBRUN, 1981, p. 21).

Ainda, por meio dessa concepção de Contrato, o Estado é formado por três poderes distintos, que podem ou não atuarem em conjunto. São eles: o poder executivo, legislativo e judiciário, salientando que as instituições estatais estão alocadas em nível nacional, regional e local. A população em geral é afetada diretamente pelas ações do Estado, por meio das políticas públicas. Ham e Hill (1993) elencam três aspectos de extrema importância:

Primeiramente há uma série de serviços públicos aos quais se refere como “Estado de Bem-estar”. Esta área de intervenção consiste na provisão de serviços tais como educação, saúde pública, aposentadorias, seguro desemprego e habitação. Em segundo, em função da adoção generalizada de políticas de gestão econômica keynesianas, o Estado moderno tornou-se mais intimamente envolvido na regulação da economia. A intervenção estatal nesta área varia de incentivos ao desenvolvimento industrial, mediante subsídios e concessões tributárias ao envolvimento direto no processo produtivo mediante a propriedade pública de certas empresas. Em terceiro lugar a complexidade da vida econômica e urbana torna necessário ao governo o engajamento em uma variedade de atividades regulatórias

a fim de delimitar o impacto coletivo do comportamento individual (...): a proteção ambiental, a proteção do consumidor e o controle do monopólio e cartéis. Visto que tem havido certa retirada do governo da esfera da provisão direta de serviços e benefícios, tem aumentado a importância destas atividades regulatórias (HAM e HILL, 1993, p.42).

Esses autores enfatizam que a palavra política na língua inglesa possui dois termos distintos: *Policy* que significa a política em seu estado mais restrito, como, por exemplo, os programas oferecidos pelo Estado. Já o termo *Politics* corresponde a política no seu estado mais amplo, como a ação política dos sujeitos no meio em que estão inseridos. Ham e Hill (1993, p. 37) ainda salientam que “a efetividade de políticas e de processos de elaboração de políticas não pode ser avaliada independentemente da análise da distribuição dos poderes econômico e social em sistemas políticos”. Ou seja, os interesses das políticas sociais dependem, na sua maioria e exclusivamente, do interesse de quem está no poder, tanto na esfera política quanto econômica. Para Perez (2010):

Uma concepção mais delimitada da implementação distingue etapas da *policy*, pelo menos duas, antecedendo a implementação: a fase da formação da política, implicando a constituição da agenda, a definição do campo de interesse e a identificação de alternativas; e a fase da formulação da política (PEREZ, 2010, p. 1181)

No que diz respeito ao poder político e ao Estado, Lebrun (1981) salienta que:

Acreditar que o Estado político só possa ser a proteção de uma sociedade civil apolítica é confiar demais na representação lockiana do Estado (e honrá-la demais). Acreditar que o poder político seja apenas o cão de guarda de uma classe é subestimar todos os recursos de que pode dispor este poder, não somente para garantir o seu controle sobre a sociedade civil, como ainda para modelá-la e organizá-la. É o que manifesta o advento, no Século XX, do que Habermas chama de *Sozialstaat*, de Estado essencialmente intervencionista, “que já não se apoia simplesmente na base natural de uma economia fundada na propriedade”. Neste Estado, os direitos do homem são postos cada vez menos como esfera da autonomia privada, como limites sagrados frente à interferência do poder. Estipuladas e determinadas, as “liberdades” são recriadas

juridicamente. Assim reposta pelo Estado, a sociedade civil aparece, cada vez mais abertamente, como repolitizada (LEBRUN, 1981, p. 25).

Mas o Estado, por meio do poder, não exerce somente o controle. Para a sua eficácia, o poder também produz. Ou seja, hoje

Para além do poder do Estado, representante de uma totalidade em nome da qual se exerce o monopólio da força legítima, o poder estatal também se constitui de dispositivos, matrizes, conformando condutas e pensamentos, tecendo uma rede de micropoderes, cujo fim, mais do que conformar a agenda dos dominados, é estruturar atitudes, comportamentos e subjetividades, socializando indivíduos, a fim de respeitarem fronteiras e hierarquias (VITORINO, 2014, p.5).

Ham e Hilll (1993) afirmam que é complexo analisar a política como um fenômeno concreto e palpável, pois para eles:

Os problemas de definição colocados pelo conceito de política sugerem que é difícil tratá-lo como um fenômeno muito específico e concreto. A política pode por vezes ser indetectável em termos de uma decisão, mas muito frequentemente ela envolve ou grupos de decisões ou o que pode ser visto como pouco mais que uma orientação. As tentativas de definição também implicam que é difícil identificar ocasiões particulares em que a política é feita. A política muitas vezes continua a desenvolver-se mais propriamente dentro do que é convencionalmente descrito como fase de implementação do que da fase de formulação do processo de elaboração de políticas (HAM e HILL, 1993, p. 27).

Como esses mesmos autores afirmam, não é somente a tomada de decisão que faz a política realmente se efetivar. A não-tomada de decisão também diz muito sobre o governo, o Estado, quem está no poder e sobre a manutenção do *status quo*, em outras palavras,

O conceito não-tomada de decisões tem se tornado crescentemente importante nos últimos anos e tem-se discutido que muito da atividade

política concerne à manutenção do *status quo* e a resistência a contestações à alocação existente de valores (HAM e HILL, 1993, p. 28).

Ham e Hill (1993) citam o exemplo sobre políticas relativas à poluição do ar nos Estados Unidos, a não-tomada de decisão na política e quais as consequências desse fato:

O valor da perspectiva da não-tomada de decisões foi demonstrado em um estudo sobre políticas relativas à poluição do ar nos Estados Unidos. O estudo, executado por Matthew Crenson (1971), compara duas cidades no que diz respeito à ação tomada para controlar a poluição do ar. As cidades vizinhas, Gary e East Chicago, em Indiana, são produtoras de aço. Embora East Chicago tenha aprovado uma lei controlando a poluição do ar em 1949, Gary não agiu até 1962. Crenson explica as diferenças entre as duas cidades a partir da existência de muitas companhias siderúrgicas diferentes em East Chicago e da dominação de Gary por uma única empresa, a US Steel. O atraso legislativo de Gary resultou, afirma Crenson, da reputação de poder da US Steel. Esta, embora não fosse um ator político, exercia seu poder econômico de forma decisiva em função de reações antecipadas. A influência indireta foi, neste caso, decisiva. Líderes políticos de Gary, antecipando que a US Steel pudesse abandonar a cidade, afetando negativamente sua prosperidade, não aprovaram uma legislação restritiva. Em contraste, em East Chicago a fragmentação da indústria do aço implicava que fosse mais fácil, para aqueles que procuravam controlar a poluição do ar, assegurar uma ação favorável (HAM e HILL, 1993, p. 98).

Lopes (2004) ressalta que para compreender as ações executadas por um governo diante das necessidades da população, faz-se necessário, primeiramente, entender o significado de alguns termos: público, gestão e política social. O termo público diz respeito a um conglomerado de fatos, recursos e relações que se referem à população. Já a expressão política social deve ser compreendida como as ações e funções do Estado em produzir e distribuir bens e serviços aos cidadãos. Com relação à gestão podemos dizer que ela possui dois significados e que podem estar relacionado um com o outro ou não, o primeiro advindo do verbo gerir, que tem o significado de governar; já o segundo significado é o termo gestão como substantivo, ou seja, administração de algo. Então a gestão seria, de acordo com Lopes (2004), governar e administrar algo.

Ainda, de acordo com as ideias de Lopes (2004), uma política social ocasiona uma “política associada a um padrão de organização social e política” o que não ocorre em nossa sociedade devido, em sua maior parte, ao seu modelo econômico, o capitalismo. Notamos que a falta de eficácia nas políticas sociais, presentes na nossa sociedade, implica a falta de percepção no reconhecimento das lacunas existentes referente às desigualdades presentes nos dias atuais. Esse autor elucida que:

Políticas sociais só existem, dessa forma, em sociedades que reconhecem as desigualdades geradas pelo seu modelo de desenvolvimento e só são implantadas por governos comprometidos (ou pressionados pela população) com a diminuição ou com a superação dessas desigualdades (Lopes, 2004, p.59).

Uma das formas do Estado se eximir das suas obrigações é por meio da privatização do serviço e patrimônio público, o que sugere uma falsa impressão de maior autonomia da sociedade civil, ou seja,

Diminuir a presença do Estado é diminuir seu peso na definição das necessidades sociais. Embora essa estratégia dê a impressão de maior autonomia da sociedade civil na determinação de suas necessidades sociais, o que ocorre efetivamente é que o Estado busca estabelecer cada vez mais, sua função regulamentadora, o exercício de administrar e dirigir, mas se exime progressivamente da provisão social, (...) que é governar e aderir (LOPES, 2004, p.59).

Em sua conclusão, Lopes (2004) afirma que em nosso país a relação que existe entre o Estado, as ONG's e associações está ligada, primordialmente, às políticas públicas sociais no que se refere ao momento de sua idealização, de planejamento, até a sua execução. Elucidando que o Estado atua sob a perspectiva do substantivo de gestão, como explicitado acima, e impõe a ele um modelo de atuação e intervenção político econômico ao invés de uma política social. Já para Ricoldi (2006):

O Estado é um elemento crucial nessa cultura política como promotor de mudanças de cima para baixo. É a referência básica do espaço do

político, dificultando o surgimento de novos sujeitos políticos autônomos, tentando resolver o problema da exclusão pela concessão de direitos políticos e sociais. Sob pressão internacional frente a tentativas de radicalização das alianças populistas ou do avanço de alternativas socialistas, segue-se o surgimento dos regimes autoritários, onde a exclusão política dá lugar à eliminação, por meios de repressão estatal e violência sistemática. A tecnocracia ganha espaço para restringir o espaço político da tomada de decisões (RICOLDI, 2006, p 22).

Essa política pela qual o Estado se exime de agir em áreas que lhes são próprias, essa diminuição do raio de ação de políticas de Estado passou a ser denominado de política neoliberal, o que modifica a relação entre o próprio Estado e a sociedade civil, favorecendo e influenciando, assim, o aparecimento do terceiro setor.

Sobre a política neoliberal, salientamos que foi a partir de 1990 que se pode observar um novo conceito de desenvolvimento e de acordo com Soares (2006) esse conceito, de política neoliberal, foi criado e classificado para denominar uma simples organização de mercado. Para este autor:

As políticas neoliberais foram anti-desenvolvimentistas para a América Latina, já que sinalizavam que não estavam interessadas em mexer de fato no núcleo central do problema latino americano, que é basicamente o binômio produção- distribuição de riqueza. As políticas neoliberais fogem do diagnóstico central do desenvolvimento, ou seja, entender o desenvolvimento econômico é entender a estrutura histórica na qual está inserida o objeto de estudo- a sociedade latino americana (SOARES, 2006, p. 35).

Soares (2006) elucida, ainda, que as políticas neoliberais não apresentam dados para o desenvolvimento econômico, pois, como explica o autor, para entender tal desenvolvimento é necessário compreender a história da qual se quer estudar, juntamente com seus fatores históricos culturais. De acordo com Soares (2006) e em consonância com o que foi dito acima, este mesmo autor afirma que:

Buscar entender a nossa realidade é buscar entender um conjunto de variáveis que são extremamente complexas e, portanto, entender a nossa condição de continente subdesenvolvido é entender não apenas de algumas regras econômicas, pois essas são insuficientes para responder ao difícil caminho da integração latino americana,

como também resgatar uma parcela importante do povo latino que sempre esteve à margem do processo de criação de riqueza (SOARES, 2006, p.32).

A crítica, então, ao modelo neoliberal deve ser embasada de uma forma que possibilite a reversão dos danos causados por um modelo econômico que prioriza a acumulação do capital.

Em seu artigo, Soares (2006) salienta que o continente latino americano é de extrema importância para a economia mundial e estudar, compreender e entender a divisão do trabalho é um grande avanço para a América Latina, pois somente desta forma será possível encontrar soluções plausíveis para as desigualdades sociais e econômicas ocasionadas pelas políticas neoliberais.

O Terceiro Setor é constituído por organizações privadas sem fins lucrativos. São associações ou instituições com objetivos sociais definidos, que visam suprir as necessidades que o Estado e suas políticas públicas não atendem. Para Bava (2000):

O terceiro setor é um conceito muito abrangente e difuso, que procura agrupar uma grande variedade de instituições da sociedade civil, que se constitui com objetivos e estratégias distintas e lhe atribui um propósito comum. O elemento de identidade é o fato de tais instituições serem sem fins lucrativos, não se pautarem, portanto, pelas leis mercantis e caracterizarem-se pela promoção de interesses coletivos (BAVA, 2000, p. 50).

Para Gohn (2005), o terceiro setor possui inúmeras características por causa das suas especificidades em atender as realidades sociais. Já para Fernandes (1994), a ideia de um terceiro setor nos remete à ideia de um primeiro e segundo setor, Estado e Mercado respectivamente.

O terceiro setor diz respeito a um conjunto de organizações independentes e articuladas, que tem objetivos de suprir as necessidades coletivas. Porém, sabemos que o terceiro setor não é totalmente independente do Estado. No Brasil, existem várias ONG's e associações que visam trabalhar com a inclusão social numa ideia de algo privado, porém com funções públicas. De acordo Bava (2000):

Para o Banco Mundial e outras instituições multilaterais, o Terceiro Setor, tendo à frente as ONG's, tem um importante papel executor de políticas sociais, articulado e complementar à ação do Estado. Na sua avaliação, estas instituições sem fins lucrativos estão mais enraizadas na sociedade e chegam a ter uma capilaridade que o Estado não pode ter, são eficientes, baratas, não desperdiçam recursos com a burocracia, não são corruptas, apresentam resultados muito mais significantes que a ação do Estado. São, portanto, ideias para substituir ou complementar a ação dos órgãos públicos na área social (BAVA, 2000, p. 53).

O terceiro setor na sociedade – não governamental e não lucrativo – é um caminho alternativo que supera (ou deveria superar) os problemas contidos no primeiro setor – Estado – e no segundo setor – mercado. Levando em consideração que o Estado possui fins públicos e o mercado fins privados, o terceiro setor, para Fernandes (1994), denotará um conceito de um conjunto de organizações e iniciativas privadas que visam à produção de bens e serviços públicos, não gerando lucro, porém respondendo a necessidades coletivas. Ruth Cardoso (1997) afirma a importância, qualifica e reconhece o Terceiro Setor:

Tenho a convicção de que o conceito de Terceiro Setor descreve um espaço de participação e experimentação de novos modos de pensar e agir sobre a realidade social. Sua afirmação tem o grande mérito de romper a dicotomia entre o público e o privado, na qual era sinônimo de estatal e privado de empresarial. Estamos vendo o surgimento de uma esfera pública não estatal e de iniciativas privadas com sentido público. Isso enriquece e complexifica a dinâmica social. O Terceiro Setor, por sua vez, é um campo marcado por uma irreduzível diversidade de atores e formas de organização. Na década de 80 foram as ONG's que, articulando recursos e experiências na base da sociedade, ganharam visibilidade enquanto novos espaços de participação cidadã. Hoje percebemos que o conceito de Terceiro Setor é bem mais abrangente. Inclui o amplo espectro das instituições filantrópicas dedicada à prestação de serviços nas áreas de saúde, educação e bem-estar social. Compreende também as organizações voltadas para a defesa dos direitos de grupos específicos da população, como mulheres, negros e povos indígenas, ou de proteção ao meio ambiente, promoção do esporte, da cultura e do lazer. Engloba as múltiplas experiências de trabalho voluntário, pelas quais cidadãos exprimem sua solidariedade através da doação de tempo, trabalho e talento para causas sociais. Mais recentemente temos observado o fenômeno crescente da filantropia empresarial, pelo qual as empresas concretizam sua responsabilidade e compromisso com a

melhoria da comunidade. É possível que o conceito de Terceiro Setor deva seguir o mesmo percurso histórico que foi trilhado pela noção de Terceiro Mundo. Pode ser que sua diferenciação interna se acentue de tal forma que, no futuro, essa designação já não sirva como unificador e identificador (CARDOSO, 1997, p. 08, *apud*: BAVA, 2000, p. 51, 52).

Para Fernandes (1994), a característica marcante do Terceiro Setor é o que ele atende a diferentes áreas e segmentos e pode ser definido como:

(...) o Terceiro Setor é composto de organizações sem fins lucrativos, criadas e mantidas pela ênfase na participação voluntária, num âmbito não-governamental, dando continuidade a práticas tradicionais de caridade, da filantropia e do mecenato e expandindo o seu sentido para outros domínios, graças, sobretudo, à incorporação do conceito de cidadania e de suas múltiplas manifestações na sociedade civil (FERNANDES, 1994 p.27).

A conotação “não governamental” sugere que não fazem parte do governo e, portanto, não estão submetidas diretamente ao poder do Estado, e a conotação “sem fins lucrativos” sugere que seus investimentos não são maiores que os retornos financeiros, pois prestam serviços que advêm de recursos humanos e materiais, mas que não possuem valor suficiente para um pró-labore. São valores que ultrapassam a utilidade (FERNANDES, 1994). Sendo assim:

A expressão Terceiro Setor vem sendo utilizada em contraposição à ideia de que o primeiro setor é constituído pelo Estado, incapaz de promover sozinho o bem-estar social, e de que o segundo é formado pelo mercado, que se interessa apenas pela produção de bens e serviços que dão retorno.(RODRIGUES, 1997, *apud*: BOUENS, 2000, p.5).

O terceiro setor situa-se na sociedade entre o estado e o mercado, tendo razões argumentativas que justificam sua composição:

(...) que tipo de mercado? que tipo de Estado? que limites para o lucro? que limites para a violência? quão abrangente este mercado pode ser? quão ampla a cidadania? quanto investimento para o futuro? quanto espaço para a participação? quanto investimento em fatores humanos? quanto reconhecimento da diversidade humana? qual a medida da desigualdade aceitável? quão acessível e eficaz o sistema judicial? quão grande a diferença entre as regiões? quão centralizada o Estado? quão sensível ao meio ambiente? quão sensível à qualidade de vida? quão universalista? quão exclusivista? (FERNANDES, 1994, p.25).

Estas argumentações levam a outra questão de igual importância: “Que tipo de terceiro setor?”. O terceiro setor, para Fernandes (1994), é de iniciativa privada e não visa lucro. Não são empresas nem governo, mas cidadãos que participam de modo espontâneo e voluntário, em ações que visam o interesse comum, tendo como base a principal legislação brasileira, a qual todas as outras devem seguir:

Artigo 5: Art. 5º. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei (Constituição Federal de 1988, Capítulo V).

O trabalho filantrópico-empresarial-cidadão que as organizações não governamentais -ONG's- exercem atualmente combina o trabalho voluntário com o trabalho assalariado, mantendo seu papel social. Para que se consiga superar as metas propostas por este trabalho, é necessária que as atividades sejam promovidas por organizações estruturadas e formais, que não considera o trabalho indireto das pessoas em caráter temporário. As entidades que compõem o terceiro setor seguem um caráter metodológico de pesquisa que, de acordo com o autor, visam seu cadastramento e a análise, segundo critérios como nome, endereço e a clareza de seus objetivos. Para Thompson (1997), o Terceiro Setor trata-se:

De um conjunto mais amplo e heterogêneo, com diversos interesses e agendas, dialético e contraditório, de organizações sem fins lucrativos, de um “Terceiro Setor” que começa a explorar novos diálogos e uma nova cultura de participação cidadã. Portanto não podemos dizer que o papel do “Terceiro Setor” seja este ou aquele. É, em si mesmo, um campo onde se produz um choque de valores e tendências, dinâmico e mutável (THOMPSON, 1997, p. 45, *apud*: BAVA, 2000, p.52, 53).

As primeiras redes de ONG's na América Latina foram desenvolvidas em função de temas considerados comuns e relacionados com as minorias, sendo eles: desenvolvimento social ou educação popular. É por meio dessas parcerias que há um fortalecimento do papel das organizações sociais, trazendo qualidade em suas ações.

As ONG's surgiram na América Latina no final da década de 1950. Entre os anos de 1950 e 1960 as organizações ganharam forças a partir da expansão do sindicalismo brasileiro no período, porém foi apenas nos anos de 1980 e 1990 que elas tornam-se um fenômeno massivo no país, tendo em vista que as organizações sociais tiveram uma significativa expansão através de movimentos sociais. Barreto (2000) elucida que:

Dados extraídos de publicação da Associação Brasileira de ONG's (ABONG,1998) indicam que das 114 organizações a ela afiliada, 62 (54%) foram criadas na década de 1980; 37 (33%) na década de 1990 e apenas 15 (13%) antes de 1980 (BARRETO, 2000, p.114).

Nas décadas de 1980 e 1990, houve um grande aparecimento de ONG's, ficando difícil identificar as que se dedicam a questões sociais daquelas que possuem interesse exclusivamente econômico, pois ambas se encaixam no terceiro setor. O terceiro setor traz diversas vertentes, que diferem hábitos organizacionais. Há os que pertencem a uma hierarquia bem estabelecida, os que atuam com conceitos religiosos, os que são organizados segundo princípios legais igualitários, os que seguem lideranças carismáticas, os que têm concepção de seus deveres, os que são especializados, os bem integrados e os que começam a se organizar. Para Fernandes (1994), qualquer tentativa de reunir tudo isso, corre um sério risco de gerar estruturas vazias, sem significados sociais.

Grande parte das ONG's no Brasil trabalha com o objetivo de inclusão social pela prática educativa. Para Soares (2006), os países em desenvolvimento tornam-se alvo das análises do Banco Mundial, que tem a educação e o desenvolvimento como solução para a inserção do Brasil no cenário econômico mundial.

O campo de atuação das ONG's é amplo. Suas temáticas podem ser subdivididas através de critérios categóricos. De acordo com Fernandes (1994), estas temáticas são: Criminalidade; Violência; Drogas; Negros; Índios; Formação Qualificada; Assessoria; Educação; Pesquisa; Desenvolvimento; Promoção Social; Saúde; Mulher; Meio Ambiente; Comunicação; Direitos Humanos; e, Projetos de Financiamento. Percebe-se, porém, que o campo de atuação das ONG's na América Latina é dirigido às minorias, populações e grupos marginalizados e excluídos ou a população com alta vulnerabilidade social. Para Lopes (2004):

Os agenciamentos das ONGs explicitam dimensões diversificadas da questão social contemporânea, exteriorizando problemas muitas vezes velados nas relações entre o Estado e a sociedade civil, o que é característica do seu exercício emergente de mediação nessas relações de organização social (LOPES, 2004).

Dentre as ações presentes nos projetos sociais podemos citar a educação como o foco das ações das associações e ONG's. Por meio de atividades de complementação da escolaridade, a reinserção no mercado de trabalho e atividades de empoderamento de direitos as associações e as ONG's se utilizam da educação (educação não formal) como uma ferramenta de trabalho.

As ONG's e associações podem ser caracterizadas, de acordo com a ABONG (1993), por não se caracterizarem como empresas que geram lucros, não serem entidades representativas de seus associados e diretores ou de interesses de quaisquer segmentos da população, servem à comunidade sem interesse algum, realizando trabalhos educacionais de promoção à cidadania e defesa dos direitos coletivos, contribuindo para o fortalecimento dos movimentos sociais, das minorias e para a formação de suas lideranças, objetivando à constituição e o pleno exercício de novos direitos sociais, e participação popular na formulação e implementação de políticas públicas e sociais.

Nas décadas em que as ONG's e associações tiveram seu maior surgimento, verificou-se também um processo da queda do quadro econômico e social do país, um período caracterizado pela inflação e pelas grandes taxas de desemprego. O agravamento desse quadro faz com que as demanda de serviços sociais e procura por mais emprego aumentem significativamente.

Para Fernandes (1994), as ONG's cresceram na América Latina, cumprindo, sobretudo, uma função educacional. Hoje as ONG's e associações têm concentrado seu trabalho na formação qualificada e na educação popular. Um dos principais trabalhos das ONG's é a educação para o desenvolvimento global das pessoas, já que os governos não têm feito seu papel fundamental que é apoiar e incentivar a educação e fornecer políticas públicas para tal. De acordo com a Abong (1993):

Reconhecer a especificidade das ONG's significa ressaltar aquilo que não são (não são empresas lucrativas, não são entidades representativas de seus associados ou de interesse corporativos de quais quer segmentos da população, não são entendidas assistencialistas de perfil tradicional) e afirma que são (servem desinteressadamente à comunidade, realizam um trabalho educacional de promoção da cidadania e defesa dos direitos coletivos, contribuem para o fortalecimento dos movimentos sociais e para a formação de suas lideranças visando a constituição e o pleno exercício de novos direitos sociais, incentivam e subsidiam a participação popular na formulação e implementação de políticas sociais (ABONG,1993,*apud*:LANDIM,1993, p. 28).

Para esse autor os movimentos sociais, associações e ONG's afirmaram sua vocação rompendo com as ideias assistencialistas e esta segmentação só aconteceu pelo valor negativo que o assistencialismo carrega em si. Andrade (2003), afirma que para se refletir sobre a economia se faz necessário pensar, também, no que é cidadania, pois em consonância com as ideias deste autor, acreditamos que a cidadania é o ponto central de reflexão sobre a atual sociedade em que vivemos. Andrade (2003) elucida que:

A noção de cidadania é importante para pensar essas questões, pois ela propõe que todos os indivíduos devem ter acesso às decisões sociais. Se uma sociedade não consegue garantir as condições de

cidadania, os princípios democráticos não se realizam (ANDRADE, 2003, p.17).

Carvalho e Siva (2014), embasados no pensamento de Adorno, elucidam que a cultura em que vivemos proporciona uma redução das potencialidades do sujeito, adequando eles a sociedade em que estão inseridos. Para os autores:

Essa cultura (Kultur) faz circular tipos estratégicos de formação que condicionam os indivíduos em uma “menoridade” constante, reduzindo as potencialidades humanas aos padrões meramente adaptativos da sociedade, nem que seja ao preço de uma barbarização constante da condição humana.

Suspeitamos que em Adorno o sentido emancipatório da educação pode ser compreendido como a apropriação que o sujeito pode e deve fazer da formação cultural (Bildung), contrariando as (de)formações promovidas pelas semiformação (halbbildung) numa “inflexão em direção ao sujeito” (ADORNO, 1995a, p. 121).

Educar, a partir desta conjuntura, torna-se, antes mesmo de se cogitar a criação de condições efetivas para a desbarbarização da condição humana ou para o alcance de sua emancipação, pensar os problemas que se impõem à educação, para não cairmos meramente, como alertara Adorno, em uma práxis que “degenera em um empreendimento carente de conceitos” (1995b, p.20) (CARVALHO E SILVA, 2014, p. 6).

Concluimos, então, que pensar, refletir e discutir sobre os direitos sociais é de extrema importância para se conseguir uma efetiva mudança no *status quo* vigente, ou seja, da cultura política dominante.

Há que se refletir hoje sobre ações positivas do Terceiro Setor em nome dos menos favorecidos e das minorias. Lopes (2004) elucida que:

Mais de 50% dos usuários atendidos nas ONG's estão na faixa de renda familiar de menos de um salário mínimo, enquanto os demais recebem de um a seis salários mínimos. (...) A proximidade das faixas de renda dos usuários atendidos abaixo e acima de um salário mínimo pode significar que as organizações direcionam suas atividades predominantemente para os sujeitos que estão abaixo da linha da pobreza, mas também para aqueles que vivenciam o processo de empobrecimento ou precarização das condições de vida (LOPES, 2004, p.6).

A maioria das ONG's e associações reconhecem a existência da desigualdade social vista em nossa sociedade hoje e trabalham em busca de diminuir essas desigualdades, já que o Estado não vem atendendo as crescentes demandas sociais.

Para Barreto (2000), as ações das ONG's e associações, em sua grande maioria, são caracterizadas pela fragmentação e se destina a atender as necessidades específicas de grupos carentes, atendendo assim às necessidades locais não alterando a realidade social mais abrangente.

Nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Pernambuco concentram uma grande parte da população, da riqueza, da pobreza, do emprego e do desemprego, da moradia e da vida na rua, da escola e do analfabeto, havendo grande desigualdade social generalizada. Para Barreto (2000): “Em termos de localização espacial, das 114 ONG's filiadas a ABONG, 70 (61%) estão localizadas em apenas três estados : São Paulo, Rio de Janeiro, e Pernambuco” (BARRETO, 2000, p.115).

Os termos utilizados para fins classificatórios, dão significados assistencialistas à diversidade de atividades exercidas no terceiro setor. Um exemplo disso é a inexistência de palavras como “filantropia”, “não governamental”, “sem fins lucrativos”, “Fundações” ou “voluntariado” e a diversidade de títulos com a categoria “caridade” e “serviço social”. Para Landim (1993):

A expressão ONG também não é um item classificatório nos arquivos das bibliotecas especializadas em ciências sociais. Um objeto recordado em termos de questões relacionadas a entidades não governamentais sem fins lucrativos não é questão corrente no campo acadêmico do país, havendo poucas obras brasileiras, menos ainda traduzidas, ou mesmo importadas, disponíveis em quaisquer tipos de livrarias para quem queira estudá-lo (LANDIM, 1993, p.24).

Os trabalhos realizados pelo terceiro setor, apesar de terem evoluídos, ainda necessitam de embasamentos teóricos para uma prática estruturada e intencional. Este setor vem ganhando espaços grandiosos na sociedade. Porém, ainda há uma classificação retórica que advém de acontecimentos das décadas passadas, não tendo uma visão global de sua expansão, levando em consideração a evolução social e, portanto, humana, ou seja,

No Brasil, a legislação que se aplica ao setor não lucrativo é confusa e obsoleta. Ela não dá conta de fenômenos novos, como a responsabilidade social do setor privado empresarial e as relações de parcerias, entre todos os níveis, entre órgãos públicos e organizações não governamentais. Não há regras claras para o acesso das organizações do terceiro setor e recursos públicos, nem incentivos adequados ao investimento social das empresas. A legislação vigente tampouco coíbe eventuais abusos praticados em nome da filantropia e da assistência social. (...) A legislação vigente trata de forma idêntica os diversos tipos de entidades sem fins lucrativos. Não diferencia as entidades de fins mútuos e as entidades de fins comunitários. A legislação considera os dois tipos de entidades aptas ao mesmo título e às mesmas vantagens, autorizando um tratamento mais benéfico por parte da Administração, sem consideração do papel social distinto que desempenham (Programa Comunidade Solidária – documento “O papel Estratégico do Terceiro Setor” –, 1998, *apud*: BOUENS, 2000, p.9).

A essência dos valores permanece, mas hoje há parâmetros e termos específicos que subsidiam a prática deste setor. As dúvidas ainda existem e nunca deverão ser encerradas, pois a constante argumentação de incertezas faz com que as gerações busquem e ampliem os conhecimentos, tornando-os presentes, tendo partido de um começo incerto a um infinito de saberes, que levará a uma evolução incontestável, porém, incerta.

Os problemas sociais estão ligados diretamente ao terceiro setor e o Estado, sendo que ambos podem fazer muito para o desenvolvimento social das minorias. As palavras comunidade, movimentos sociais, cidadania, sociedade civil, sem fins lucrativos e não governamentais são palavras que constituem o cenário do terceiro setor e que foram constituindo-o durante as décadas que se passaram. Portanto, fica para nós, esta nova geração, a importante missão de constituir ampliar este vocabulário e torná-lo realidade de forma eficaz.

2.2 Modalidades de Educação

De acordo com Libâneo (1994), educação pode ser definida, dentre suas várias formas, como o processo de desenvolvimento e formação da qualidade humana. Para Paulo Freire (1991) a educação é um ato político e não pode ser caracterizada como

um movimento sem intencionalidade ou neutro. Ela corresponde a instruir ensinar e transmitir conhecimento a uma sociedade, e não necessariamente de forma sistematizada. Este é um processo orientado na prática social das pessoas, fazendo parte do desenvolvimento do ser humano no decorrer de sua trajetória.

A Educação está associada intrinsecamente ao conceito de cultura- produção humana no coletivo-, pois este é adquirido ao longo da vida dos sujeitos, individualmente ou no coletivo. Para Vygotski (1991) a aprendizagem ocorre por meio da interação com outros sujeitos, ou seja, o aprender está intrinsecamente ligado com as relações sociais, portanto, a Educação e a Cultura são indissociáveis.

A escola, como espaço de educação formal, por meio do seu currículo apresenta e reproduz um conhecimento de desvantagem e desigualdade de um grupo social em detrimento ao outro. Concomitante à educação, à escola, há o currículo. E para Tomaz Tadeu da Silva (2004) diz que:

É através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular. O texto curricular, entendido aqui de forma ampla- o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas- está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e etnia não é simplesmente um “tema transversal”: ela é uma questão central do conhecimento, poder e identidade. O conhecimento sobre a raça e etnia incorporados no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os jovens se tornarão como seres sociais (SILVA, 2004, p. 101, 102).

Mello (1986) enfatiza que embora o objetivo da educação seja o conhecimento adquirido e a adaptação do indivíduo a qual ele esta inserido, para que isso ocorra é notória a falta de liberdade no decorrer do processo de aquisição do conhecimento, pois o indivíduo:

Já na escola toda instrução que recebe de seus primeiros mestres é-lhe imposta num espírito de coerção indisfarçável. Não lhe é perguntado se prefere o estudo da história ao da geografia. Não lhe é perguntado se julga interessante o estudo da matemática. Não lhe é perguntado se julga interessante o estudo da matemática. Não lhe é nem mesmo sugerido que a interpretação da história que lhe é oferecida possa ser diferente de outras existentes em outros lugares e possa portanto não representar a verdade absoluta que seus verdes anos procuram assimilar (MELLO, 1986, p.160).

Talvez tal falta de liberdade deva-se, no Brasil, à presença cada vez mais forte da teoria educacional reprodutivista, que se firmou e se afirmou entre nós, mais especificamente nas escolas públicas e impôs a todos os grupos e classes a cultura e a bagagem de conhecimento dos grupos dominantes.

A cultura, ou seja, todo o conhecimento que o sujeito possui, deve ser vista como um conceito que não seja excludente e sim algo que una as pessoas ao seu cotidiano sem qualquer tipo de discriminação ou preconceito, porém não é isso que ocorre. Para Mello (1986), o atual educador se autodenomina democrático, mas sua ação nos mostra o oposto de seu discurso:

Para ser honesto o Educador contemporâneo deveria pois se autodefinir como um Educador de massas. Nenhum deles entretanto aceitaria essa nova imposição. Estaria pronto evidentemente a ser caracterizado como um Educador para a Democracia mas isto naturalmente tem para ele uma conotação bem diferente. Educar para a Democracia não significaria para ele oferecer um tipo de Educação que exclua aspectos da cultura contemporânea, que são essenciais para a formação de todo homem culto. Significa apenas promover, através da Educação, elites capazes de emergir do seio das massas. Na realidade o que promove é a emergência de uma elite que ignora totalmente valores outros que os que orientam as massas (MELLO, 1986, p. 17).

Assim como Mário Vieira de Mello (1986), constatamos que a ação do educador está equivocada com a realidade em que ele faz parte. Sua ação, entre outras atitudes, reflete os preconceitos e discriminações visíveis em uma sociedade que visa a reprodução e manutenção do *status quo*. Para Mello (1986):

(...) Os fins da educação não variam segundo esta ou aquela forma de organização social dentro da qual a arte devesse ser aplicada. Fora dentro de um sistema democrático de organização social que a arte da educação fora descoberta; mas isto não significava que a educação devesse ser concebida como necessariamente vinculada a um sistema político-social e vinculada na forma de uma subordinação. Era a democracia que devia se subordinar à educação e não a educação à democracia (MELLO, 1986, p. 68).

Se pensássemos e refletíssemos um pouco pelo viés cultural, chegaríamos à conclusão que a cultura é um instrumento, que faz parte da Educação, muito importante de luta política. Concomitantemente com o que foi dito, Tomaz Tadeu da Silva (2011) afirma que: “As diferenças culturais seriam apenas a manifestação superficial de características humanas mais profundas. Os diferentes grupos culturais se tornariam iguais por sua comum humanidade” (SILVA, 2011, p.86).

Em conformidade com essas ideias de Silva (2011), acredita-se que a cultura, que de acordo com Vygotski (1991), é um sistema simbólico no qual o indivíduo nasce e já está inserido. Porém como todos os instrumentos de transformação da sociedade são criticados, a cultura, de um modo mais amplo ou específico, não foge à regra:

Essa visão pós-estruturalista da diferença pode ser criticada, entretanto, por seu excessivo textualismo, por sua ênfase, em processos discursivos de produção da diferença. Uma perspectiva mais “materialista”, em geral inspirada no marxismo, enfatiza, em troca, os processos institucionais, econômicos, estruturais que estariam na base da produção dos processos de discriminação e desigualdade baseados na diferença cultural. Assim, por exemplo, a análise do racismo não pode ficar limitada a processos exclusivamente discursivos, mas deve examinar também (ou talvez principalmente) as estruturas institucionais e econômicas que estão em sua base. O racismo não pode ser eliminado simplesmente através do combate a expressões linguísticas racistas, mas deve incluir também o combate à discriminação racial no emprego, na educação, na saúde (SILVA, 2011, p. 87, 88).

A educação pode ser um instrumento de mudança da sociedade, se pode assim dizer: o maior de todos eles. E ela pode ser visualizada e compreendida em outras facetas, para além dos muros das escolas.

É por meio da educação que os sujeitos aprendem e trocam conhecimentos, sendo estes sistematizados ou não. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996- LDB 9394/96 - em seu primeiro artigo referencia o que podemos denominar como educação: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.”.

Em conformidade com Simson, Park e Fernandes (2001) e de acordo com o que foi escrito nas linhas acima:

As especificidades da educação, no seu sentido mais amplo, são muitas. Entre elas a educação não-formal, uma modalidade que vem ocupando um espaço significativo no cenário nacional e que, por isso, vem merecendo atenção por parte de diferentes segmentos da sociedade (SIMSON, PARK, FERNANDES, 2011, p. 9).

A partir dessas considerações convém examinar a educação de uma forma mais ampla, não se restringindo somente às práticas educativas e ações pedagógicas que ocorrem dentro das escolas, mais precisamente, no interior das salas de aulas.

Refletindo a partir desse conceito de educação mais amplo e de acordo com Gohn (2000), as atividades e discussões que ocorrem diariamente na vida dos indivíduos resulta em uma troca de conhecimentos e aprendizagem mútua e podemos denominá-lo como Educação Informal. Ou seja, a Educação Informal é aquela que está presente em toda a vida do indivíduo, por meio de aprendizagens não sistematizadas. É por meio desse tipo de educação que construímos nossos valores, crenças e cultura. A essa vertente da educação todos nós temos acesso, sejamos crianças, adolescentes ou adultos.

Outra forma de educação, a Formal, de maneira mais ampla, é aquela que ocorre de forma sistematizada dentro das Instituições Escolares, visa formar as pessoas dentro das normas vigentes da sociedade por meio de um currículo educacional centrado e fiscalizado pelos órgãos do governo. É oferecido apenas pelas

escolas regulamentadas e autorizadas pelo Ministério da Educação- MEC-, é a única que possibilita a certificação e títulos aos estudantes (LDB 9394/96).

É por meio da educação que deveríamos ser preparados para o trabalho e para a vida em sociedade, e através do trabalho e da ação social poderíamos modificar e melhorar o meio em que estamos inseridos, porém a realidade que vivenciamos é completamente o inverso.

A Educação Informal e Não Formal, como elucida Gohn (2005), se diferem na sua intencionalidade de objetivos, a primeira ocorre em encontros com amigos, trocas de experiências, clubes etc, já a segunda, a educação não formal, agrupa os indivíduos por meio de objetivos e lutas em comum: “A cidadania é o objetivo principal ela é pensada em termos coletivos” (GOHN, 2005, p.102).

Reafirmando o que foi exposto acima, Almerindo Janela Afonso (apud VON SIMSON, PARK e FERNANDES, 2001) caracteriza e distingue com bastante clareza e propriedade essas vertentes que a educação possui- Formal, Informal e Não Formal:

Por educação formal, entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas enquanto que a designação educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Por último, a Educação não-formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém das escolares) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a sua finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita a não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto (AFONSO, 1989, apud VON, SIMSON, PARK e FERNANDES, 2001, p.9).

Esclarecendo e distinguindo as modalidades de educação, formal e não formal, Libâneo (2004) apresenta que:

Formal refere-se a tudo o que implica uma forma, isto é, algo inteligível, estruturado, o modo como algo se configura. Educação formal seria, pois, aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática. Mas isso não significa dizer que não

ocorra educação formal em outros tipos de educação intencional (vamos chama-las de não convencionais). Entende-se assim, que onde haja ensino (escolar ou não) há educação formal. Nesse caso são atividades educativas formais também a educação de adultos, a educação sindical, a educação profissional, desde que nelas estejam presentes a intencionalidade, a sistematicidade e condições previamente preparadas, atributos que caracterizam um trabalho pedagógico-didático, ainda que realizadas fora do marco do escolar propriamente dito. A educação não formal, por sua vez, são aquelas atividades com caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadoras. Tal é o caso dos movimentos sociais organizados na cidade e no campo, os trabalhos comunitários, atividades de animação cultural, os meios de comunicação social, os equipamentos urbanos culturais e de lazer (museus, cinemas, praças, áreas de recreação) etc. (LIBÂNEO, 2004, p. 88, 89).

Percebe-se que no âmbito educacional há uma lacuna nos estudos referente às questões de gênero e raça e isso talvez resulte na manutenção do *status quo* da sociedade atual, em outras palavras, reprodução e naturalização dos preconceitos de raça e sexo. Existem estudos nesta área, como por exemplo, as pesquisas de Fernanda Theodoro Roveri, Erica Renata de Souza, Nilma Gomes, Marília Pinto Carvalho, Daniela Auad, Daniela Finco, entre outros, porém o tema discutido, gênero e raça, ainda é pouco refletido no meio acadêmico.

Esse fato ocasionou a procura pelo autoconhecimento por meio de outras fontes e lugares sem ser de Educação Formal- escola. Consta-se, então, a procura por instituições de Educação não Formal, através de Organizações não Governamentais- ONG`s-, grupos coletivos de estudos que permitam e possibilitam as discussões sobre a cultura, raça, gênero, entre outros, que não são tematizados dentro dos muros da escola, ou quando isso ocorre a realização é fugaz e não efetiva.

A Educação não formal, apesar de ser diferente da educação que ocorre nas escolas, carrega consigo uma organização escolar e é considerada uma extensão da Educação Formal. “Designa [...] também todo e qualquer processo educativo ocorrido em instituições que não pertençam às Redes Escolares de Ensino” (FURTER, 1977).

Educar ultrapassa o ensino de números e letras, exige um compromisso político e com as políticas públicas vigentes, isso engloba o estudo de gênero, raça e etnias que compõe as identidades culturais dos alunos. Concordando com o que foi citado

até o momento, Brandão (1985) elucida que: “Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante.” (BRANDÃO, 1985, p.9)

Ao se notar o aumento do surgimento das ONG's⁹ nos últimos tempos e este fato pode ser decorrente a exclusão de uma demanda que está fora das escolas ocasionado pela falta de abrangência cultural que contemplam todos os indivíduos, ficando falho, assim, a sua função educacional, sua ação educativa, como cita Garcia (2005):

Surge a partir de mudanças, que fazem com que a sociedade se reestruture, ao considerarmos as necessidades e propostas sociais que têm preocupações diversas daquelas de educação formal, por abarcar propostas diferentes daquelas oferecidas pelo sistema formal, por propor-se a atender aqueles que a escola formal tem dificuldades de integrar no seu cotidiano (crianças, jovens, adultos, velhos, com necessidades especiais; praticantes de atos infracionais; aqueles que passam o dia ou vivem nas ruas e outros) (GARCIA, 2005, p. 27).

Valéria Aroeira Garcia (2005) ainda elucida outro ponto de grande relevância para o aparecimento e mais visibilidade da Educação não Formal, algo que está evidente há tempos, porém ainda fazemos de conta que não sabemos: que a instituição de Educação Formal- escolas- não conseguem suprir as demanda sociais que são deveres da Educação, como, cuidar, educar, formar, atender, proteger, socializar, entre outros.

Com a atual realidade econômica, agravam-se os processos de exclusão social, e com isso a sociedade civil passa a se organizar fora dos muros da escola, principalmente em ONG's e associações de forma mais intensa em suas discussões e reflexões, com o objetivo de combater direta e indiretamente a situação em que vivemos hoje, de violência e exclusão. As ONG's e as associações surgem com o

⁹ De acordo com a Abong: “Entre 2006 e 2010, observou-se um crescimento da ordem de 8,8% dessas instituições, passando de 267,3 mil para 290,7 mil”. Disponível em <<http://www.abong.org.br>> Acessado em 19/05/14.

intuito de suprir as necessidades falhas de uma sociedade que busca educar as massas com uma educação para a elite. (GOHN, 2001)

Porém, ainda é possível observar ações de discriminação referente ao gênero presente nas ONG's e associações, pois, de acordo com pesquisa das Associações sem Fins Lucrativos (Fasfil) 2010, os homens empregados no terceiro setor, ou seja, nas ONG's, recebem um salário em torno de 25% maior que o das mulheres:

Nas Fasfil, as mulheres recebiam salário médio equivalente a 75,2% da remuneração dos homens, em 2010, correspondendo a 3,9 salários mínimos para os homens e 2,9 salários mínimos para as mulheres, comportamento semelhante ao observado para o conjunto de assalariados do CEMPRE, cuja remuneração das mulheres equivalia a 80,0% da remuneração média dos homens. Diferenças nas remunerações de homens e mulheres se reproduzem entre as entidades que possuem a mesma finalidade. Nas associações empresariais e patronais, a remuneração média dos homens era de 4,9 salários mínimos e das mulheres era de 3,2 salários mínimos; nas entidades de estudos e pesquisa os homens auferiam, em média, 5,1 salários mínimos e as mulheres de 3,3 salários mínimos; e, nas entidades de esporte e recreação, a remuneração média dos homens era de 3,4 e das mulheres de 2,2 salários mínimos. (ABONG¹⁰)

O nome dado a essas organizações (ONG's) foi criado na década de 1940, pela Organização das Nações Unidas (ONU), para indicar entidades não oficiais que recebiam algum tipo de ajuda financeira de órgão públicos, com o objetivo de organizar, planejar e executar projetos de cunho e interesses sociais. Portanto “parte das políticas do modelo econômico vigente, na nova sociedade globalizada, que priorizam os interesses do capital especulativo internacional em detrimento do desenvolvimento nacional”. (GOHN, 2001, p. 97)

As ONG's, assim como a escola, a indústria e o sistema prisional, compartilham dessa mesma lógica de poder e sociedade do controle, uma vez que os corpos são disciplinados igualmente com o discurso ser para e em prol de “um bem estar social”. Com isso ficam evidente que a sociedade civil adota para si as responsabilidades do Estado, contribuindo cada vez mais para que as diferenças sociais sejam mais

¹⁰ Dados obtidos no site da Abong. Disponível em < <http://www.abong.org.br>> Acessado em 19/05/2014.

antagônicas e distintas, concomitantemente em que se elabora e se efetiva uma política de homogeneização dos grupos, os sujeitos assistidos e atendidos nestes lugares de Educação não Formal.

Acreditamos que ainda é possível enxergar ONG's e associações que façam um trabalho social de qualidade com o objetivo de transformar a sociedade em que vivemos. Esse é o objetivo do projeto das Promotoras Legais Populares, a partir de um processo de educação não formal busca transformar a realidade em que as mulheres estão inseridas por meio da educação política como um instrumento transformador e re-significador das experiências vividas, tanto individuais quanto coletivas. Tal ação educativa esta ligada intrinsecamente a formação de uma cultura política emancipatória, como salienta Paulo Freire (2007) em sua obra "Educação como prática da liberdade".

2.3 A Educação Não Formal

A escola como conhecemos é a instituição responsável pela educação, construção do conhecimento e aprendizagens, porém ela não é a única modalidade de educação existente na sociedade, como já foi dito anteriormente.

Para Gonh (2005), a educação não formal designa um processo de formação para a cidadania, com programas de capacitações para o trabalho e de aprendizagem dos conteúdos escolares em ambientes diferenciados. Sendo assim, a educação não formal visa contribuir para a formação integral do indivíduo, envolvendo não só o crescimento pessoal, mas também a consciência da cidadania e a possibilidade da inserção na sociedade. Esta é uma das características favoráveis à transformação social, oferecendo várias possibilidades aos que participam tanto como sujeitos dessas transformações, como sujeitos modificados por elas. Seguindo a mesma linha de raciocínio, Paulo Freire (2007) salienta que:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. [...] E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as

épocas históricas. É também criando e decidindo que o homem deve participar destas épocas (FREIRE, 2007, p. 51).

Esse processo educativo, de acordo com Freire (2007), tem por objetivo impulsionar e motivar uma ação transformadora dos sujeitos no meio em que estão inseridos.

Freire (2008), em sua obra “Pedagogia da autonomia” afirma que “ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica” (FREIRE, 2008, p. 125), ou seja, nenhuma modalidade de educação é neutra e desvinculada com os valores e crenças dos educadores. Desta forma, a educação popular¹¹ constitui-se no reconhecimento de que toda ação educativa carrega consigo uma intencionalidade política.

Para Gadotti (2012) a educação não formal e a educação popular tem conceitos que se diferem:

A educação popular como uma concepção geral da educação, via de regra, se opôs à educação de adultos impulsionada pelo Estado, e tem ocupado os espaços que a educação de adultos oficial não levou muito a sério. Um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia, baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando-o, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a também, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário. Nesse processo permanente de aprendizagem, em muitos casos, não se estabelecem fronteiras muito rígidas entre o formal e o não-formal. Os currículos monoculturais do passado, voltados para si mesmos, etnocêntricos, desprezavam o “não formal” como “extra-escolar”, ao passo que os currículos interculturais de hoje reconhecem a informalidade como uma característica fundamental da educação. O currículo “intertranscultural” (Padilha, 2004) engloba todas as ações e relações da escola; engloba o conhecimento científico, os saberes da humanidade, os saberes das comunidades, a experiência imediata das pessoas e considera a educação como um processo sempre dinâmico, interativo, complexo e criativo. Podemos definir a educação não-formal como “toda atividade educacional organizada, sistemática, executada fora do quadro do sistema formal para oferecer tipos selecionados de ensino a determinados subgrupos da população” (La Belle, 1982, p.2). Esta é uma definição que mostra a ambiguidade dessa modalidade de educação, já que ela se define em oposição (negação) a um outro tipo de educação: a educação formal. Usualmente define-se a educação não-formal por uma ausência, em comparação com a escola, tomando a educação formal como único

¹¹ Paulo Freire não separava a educação formal da não formal, a educação escolar da não escolar.

paradigma, como se a educação formal escolar também não pudesse aceitar a informalidade, o “extra-escolar” (GADOTTI, 2012, p. 7, 8).

Gadotti (2012) salienta que não podemos reduzir a educação popular simplesmente a modalidade de educação não formal, pois a educação popular é um campo de construção e formação dos sujeitos. A educação popular perpassa pela educação não formal, mas vai além dela, pois suas práticas se caracterizam na formação de sujeitos capazes de transformar a realidade em que estão inseridos, estabelecendo, portanto, uma relação indissociável entre o conhecimento e a prática.

Para este mesmo autor, consoante com as ideias de Paulo Freire, enfatiza que a educação popular acontece de maneira horizontal, isto é, alunos e professores estão ensinando e aprendendo simultaneamente, por meio de diálogos e das ações educativas, culminando, então, em uma real aprendizagem. Para Gadotti (2012):

[...] podemos considerar como experiências de educação popular comunitária aquelas que incorporam em seu quefazer, de maneira articulada, os eixos do produtivo, do organizativo e do educativo. Os campos de ação da educação popular comunitária podem ser tanto a escola formal, como a educação não-formal, as organizações econômicas populares, a educação municipal, as escolas produtivas e mesmo as micro-empresas, os movimentos populares e sociais etc. Aprender através da atividade produtiva não significa limitar a aprendizagem do educativo a um quefazer técnico-produtivo: a educação popular comunitária deve possibilitar aos educandos o acesso a um saber mais geral exigido para o acesso a outros níveis de escolaridade e de trabalho. Aprender a partir da atividade produtiva tem implicações na teoria educacional, no *currículo* escolar e na política educacional. Com a educação popular comunitária o trabalho e a produção, como princípios educativos, foram definitivamente incorporados ao campo da educação popular transformadora. Paulo Freire, no prefácio do livro organizado por Cyril Poster e Jürgen Zimmer Educação comunitária no Terceiro Mundo, afirma que a educação comunitária consegue “aprender na comunidade, com ela e para ela” e associa “instrução e organização sociopolítica dos pobres” (Paulo Freire. In: Poster & Zimmer, 1995:12) (GADOTTI, 2012, p. 16, 17)

Percebe-se, então, que a educação popular, nos dias atuais, tem como base as ideias e ideais do militante e pedagogo Paulo Freire e se fortalecem por meio das subjetividades contidas nas lutas políticas e nos movimentos sociais, visando uma educação que propicie uma ação educativa dialógica, bem como a conscientização crítica e a modificação do *status quo*.

A educação, assim, abrange um mundo que não inclui somente até a escola, é um campo mais amplo no qual identificamos a educação não formal como um complemento da educação, ou seja,

O grande destaque que a educação não formal passou a ter nos anos 90 decorre das mudanças na economia, na sociedade e no mundo do trabalho. Passou-se a valorizar os processos de aprendizagem em grupos e a dar-se grande importância aos valores culturais que articulam as ações dos indivíduos. Passou-se ainda a falar de uma nova cultura organizacional que, em geral, exige a aprendizagem de habilidades extra escolares (GOHN, 1999, p.92).

O oferecimento da educação não formal, como já foi dito, acontece em ONG's, associações de bairros, núcleos assistenciais, ou OCIP's. Esses locais possuem uma estrutura e organização que muitas vezes se assemelham, em seu aspecto físico, com uma escola, porém não podemos caracterizá-la como educação formal.

Essas instituições que atuam na educação não formal tem a autonomia para pesquisar, discutir e refletir os anseios e desejos da comunidade com que se busca trabalhar, ou seja, assumem o compromisso de discutir questões pertinentes de acordo com o local, interesses e a cultura dos indivíduos que estão inseridos.

Faz-se se necessário salientar que a proposta de cada organização de educação não formal precisa e deve acontecer em espaços agradáveis que possibilite a prática da vivência social, proporcionando atividades que priorizem a troca de experiência do grupo.

Na educação não formal, o cotidiano dos encontros é orientado a partir das características e histórias do grupo, levando sempre em consideração suas referências culturais e as relações estabelecidas em diferentes lugares. O compromisso dessa modalidade de educação é, portanto, o oferecimento de diversas possibilidades do exercício, vivência, diálogos, do pensamento divergente, criativo e ousado.

A Educação não formal também traz consigo um caráter de luta em prol dos movimentos sociais, no que tange a Educação, por meio dos sindicatos dos

professores, na luta por uma escola pública e de qualidade. A autora Maria da Glória Gohn salienta que:

As lutas pela educação envolvem a luta por direitos e são parte da construção da cidadania. Movimentos sociais pela educação abrangem questões tanto de conteúdo escolar quanto de gênero, etnia, nacionalidade, religiões, portadores de necessidades especiais, meio ambiente, qualidade de vida, paz, direitos humanos, direitos culturais etc. Esses movimentos são fontes e agências de produção de saberes. O tema dos direitos de às questões sociais, aos problemas econômicos e às políticas públicas, atribuindo-lhes caráter emancipatório. É a partir dos direitos que fazemos o resgate da cultura de um povo e de uma nação, especialmente em tempos neoliberais que destroem ou massificam as culturas locais, regionais ou nacionais. Partir da ótica dos direitos de um povo ou agrupamento social é adotar um princípio ético, moral, baseado nas necessidades e experiência acumulada historicamente dos seres humanos e não nas necessidades do mercado. A ótica dos direitos possibilita-nos a construção de uma agenda de investigação que gera sinergias e não compaixão, que resultam em políticas emancipadoras e não compensatórias. Fora da ótica da universalidade dos direitos caímos nas políticas focaliza das meras justificativas para políticas que promovem uma modernização conservadora. A ótica dos direitos como ponto de partida poderá nos fazer entender as mudanças sociais em curso (GOHN, 2006, p. 35).

Para Soares (2006):

A educação não formal, em sua origem, trazia os movimentos sociais, populares, de comunidades e minorias como o seu foco principal, apontando elementos que, pela não formalidade, se constituem a partir de motivações, criatividade, liberdade e lideranças pontuais (SOARES, 2006, p.69).

Portanto, podemos dizer que a educação não formal possui duas vertentes, uma de caráter reformador, ou seja, buscam apenas adequar e conformar os seus frequentadores à sociedade por meio de posturas assistencialistas. Outra vertente, na qual acreditamos, é o espaço de educação não formal de caráter transformador, isto é, pelo grupo social, portadores de uma identidade histórica, conscientes de seus direitos e deveres, proporcionando, assim, a construção e a aquisição do

conhecimento para fins emancipatórios. Esse tipo de vertente da educação não formal busca a ressignificação e o reconhecimento das práticas culturais e sociais. Para Honneth (2003):

Reconhecer-se mutuamente como pessoa de direito significa hoje, nesse aspecto, mais do que podia significar no começo do desenvolvimento do direito moderno: entretantes um sujeito é respeitado se encontra reconhecimento jurídico não só na capacidade abstrata de poder orientar-se por normas morais, mas também na propriedade concreta de merecer o nível de vida necessário para isso (HONNETH, 2003, p.193).

Para que haja uma educação não formal que vise à transformação da realidade em que as pessoas estão inseridas é necessário que os sujeitos integrantes desses grupos participem ativamente das discussões, refletindo, transformando e consequentemente modificando a realidade em que estão inseridos, ou seja, mudando a sua visão de vida, mundo e sociedade. Para que isso ocorra, é de extrema importância que algumas características sejam observadas. De acordo com Afonso (1989), as características básicas de educação não formal são as seguintes:

- 1) Apresentar caráter voluntário;
 - 2) Promover sobretudo a socialização;
 - 3) Promover a solidariedade;
 - 4) Visar o desenvolvimento;
 - 5) Preocupar-se essencialmente com a mudança social;
 - 6) Serem pouco formalizados e pouco hierarquizados;
 - 7) Favorecer a participação;
 - 8) Proporcionar a investigação e projetos de desenvolvimento;
 - 9) Ser, por natureza, formas de participação descentralizadas.
- (AFONSO, 1989, p.90).

Sendo assim, os temas trabalhos na educação não formal, emergem da necessidade, carência, desafio e obstáculos a serem realizadas pelo grupo, tendo como objetivo, para Gohn (2006), a educação para a cidadania, para a justiça social, para direitos humanos, para a liberdade, para a igualdade, para a democracia, contra a discriminação, pelo exercício da cultura e para a manifestação das diferenças culturais.

Para Perrenoud (2005), a educação deve proporcionar conhecimentos que permitam os indivíduos se reconhecerem como sujeitos sociais e de direitos, organizando, assim, suas ações educativas buscando trabalhar os valores, hábitos, comportamentos e atitudes dos alunos para a efetivação do pleno exercício da cidadania. Perrenoud (1994) afirma que a escola e os espaços de educação devem:

Contribuir para desenvolver a tolerância em relação às minorias (...); proporcionar abertura às outras culturas, a igualdade dos homens e das mulheres, a participação democrática na vida política, a solidariedade para os menos favorecidos, a integração dos deficientes, o respeito pelo meio ambiente, a defesa dos direitos humanos, a rejeição das discriminações de todo gênero” (Lan 2000, c'est demanin, p.p.9-10. In: Philippe Perrenoud, 1994, p.21).

Para Soto (2001, *apud*: Simson, 2001, p.260), a educação não formal, então, é uma grande ferramenta que pode servir para buscar e viabilizar a mudança social, pois acredita-se que a educação não formal é uma das pontes que contribuirão para a mudança de paradigmas de desenvolvimento, a uma ordem mundial, colaborando assim na construção de novos modelos de desenvolvimento, que sejam abrangentes, complexos e integrais. É um grande desafio fazer com que a educação não formal se torne uma ferramenta transformadora das estruturas sociais.

O número de instituições que desenvolvem programas de educação não formal vem crescendo desde a segunda metade dos anos de 1980, no entanto a discussão sobre o tema na área acadêmica tem sido restrita às pesquisas sociais.

Dentre as ações presentes nos projetos sociais das Organizações Não Governamentais, está a educação para a complementação da escolaridade ou a reinserção no mercado de trabalho, sempre sob a Tónica da conquista da cidadania e da emancipação social com autonomia econômica, ou seja, garantia de emprego (SOARES, 2006, p.137).

Para Valéria Aroeira Garcia (2005), em seu artigo intitulado “Educação não formal: Um mosaico” que inicia sua publicação com “Palavras-chave em educação não formal”, no nosso país, até os anos de 1980, a educação não formal estava ligada diretamente com a educação de jovens e adultos, tendo uma relação com a

alfabetização e o método de Paulo Freire. Anteriormente, entre as décadas de 1960 e 1970, podemos citar as experiências educacionais organizadas pelos movimentos sociais que visavam o processo de autoconhecimento e conscientização política.

A aprendizagem deve acontecer naturalmente, sem que haja uma cobrança sistemática; porém, Gonh (2005) ressalta que há uma série de conteúdos que podem ser adquiridos na aprendizagem tais como: atitudes positivas em relação à cooperação na família, trabalho, comunidade, colaboração para o crescimento nacional, alfabetização funcional, conhecimento de habilidades funcionais para o planejamento familiar, sustentação econômica e participação cívica, *etc.*

Os temas transversais, interligados na educação formal e não formal, trazem um currículo voltado para a formação social, afetiva e cognitiva dos indivíduos. Assim, considerar o cotidiano, o meio social ao qual o educando está inserido, é o ponto de partida para uma educação democrática e, portanto, igualitária. É a igualdade de oportunidades educacionais que caracteriza a cidadania e o conhecimento e o reconhecimento de nós mesmos e da sociedade onde estamos inseridos.

A concepção de nós mesmos, implícita e caracteristicamente, e os valores dos quais vivemos, talvez se reflitam com maior força nas pequenas coisas que fazemos reiteradamente, isto é, nos rituais ocasionais, que emergem espontaneamente de nossa vida diária (LAKOFF; JOHNSON, 1986, *apud*: FERNANDEZ; SASTRE, 1998, p.154).

Esse currículo, composto por conteúdos voltados para a formação social, afetiva e cognitiva, propõe uma práxis educacional, incitando uma reflexão dos fatos mais significativos da sociedade para a construção do conhecimento, trazendo para o grupo ideologias e vivências adquiridas, para um saber construído no coletivo, para que não haja contradição na aprendizagem, para que os saberes adquiridos pelos educandos sejam úteis para a sua vida diária, um saber consciente e democrático, que incorpore aspectos das práticas sociais aos conteúdos trabalhados.

A metodologia aplicada para a inserção dos conteúdos transversais na educação formal e não formal tem de considerar as relações interpessoais, abolindo a discriminação através de práticas sociais. Para isso, Fernández e Sastre (1998),

sugerem que haja grupos dinâmicos, cooperadores e autônomos, com tarefas comuns a meninas e meninos, por meio de atividades comuns, estimulando o conhecimento dos diferentes contextos sociais, articulando os conteúdos curriculares.

Relacionar-se com outras pessoas e participar de atividades de grupo com atitudes solidárias e tolerantes, superando inibições e preconceitos, reconhecendo e valorizando criticamente as diferenças de tipo social e rejeitando qualquer discriminação. (Decreto Real Espanhol 1007/1991, de 14 de junho, *apud*: FERNÁNDEZ; SASTRE, 1998, p.166)

Essa participação ativa do educando é que gera a igualdade de oportunidade, tornando a aprendizagem significativa, na medida em que considera os interesses pessoais e sociais do indivíduo. Na relação dinâmica das práticas sociais ocorre uma integração com indivíduos de diferentes contextos sociais, gerando uma construção de saberes e, segundo Fernández e Sastre (1998), a fonte da construção humana.

A igualdade de oportunidade pode ser implantada no âmbito da educação não formal por meio de uma organização curricular que contemple a utilização de recursos voltada para este fim. Este currículo tem de atender a democracia, que foi conquistada com um direito do cidadão, e que embasa todo o processo educacional voltado para a inclusão social.

Para Paulo Freire (2001), o conceito de cidadania plena se desenvolve juntamente com a educação popular, que se refere à ação e prática educativa que auxiliam uma nova concepção de cidadania, a qual tem uma grande influência e contribuição para uma sociedade justa e igualitária, em outras palavras, a educação cidadã é o meio para exercitar e promover a construção da cidadania plena. Paulo Freire (2001), em sua obra “Política e Educação” conclui:

Que a alfabetização tem que ver com a identidade individual e de classe, que ela tem que ver com a formação da cidadania, tem. É preciso, porém, sabermos, primeiro, que ela não é a alavanca de uma tal formação – ler e escrever não são suficientes para perfilar a plenitude da cidadania –, segundo, é necessário que a tornemos e a façamos como um ato político, jamais como um que fazer neutro (FREIRE, 2001, p.30)

Podemos afirmar, então, que o conceito de cidadania, explicita por Paulo Freire (1987), está intrinsecamente relacionado com a ideia de direitos, participação política e ações coletivas. Cabe, assim, o educador atuar em prol de uma cidadania imposta e outorgada ou por uma cidadania conquistada, com suas origens vindas das lutas sociais, ou seja, uma educação que priorize a cidadania plena. De acordo com Paulo Freire (1987):

[...] tem que ver com a identidade individual e de classe, que ela tem que ver com a formação da cidadania, tem. É preciso, porém, sabermos, primeiro que ela não é a alavanca de uma tal formação – ler e escrever não são suficientes para perfilar a plenitude da cidadania – segundo, é necessário que a tomemos e a façamos como um ato político, jamais como um que fazer neutro (FREIRE, 1987, p. 58).

Teles (2014) afirma que para se ter acesso a cidadania se faz necessário saber sobre o tema e assunto, pois para se adquirir uma cidadania plena exige o empoderamento de novos conceitos, saberes e conhecimento.

A democratização da sociedade tem embasamento na Constituição Federal de 1988, que diz em seu primeiro artigo que os fundamentos do Estado Democrático de Direitos são a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político. Assim, o espírito democrático precisa estar presente em todos os espaços sociais, cujo fim é o de buscar, através de princípios constitucionais, a transformação da realidade, pois o ato educacional é uma relação política e, principalmente, voltada para a cidadania.

Os temas transversais apresentados pelo Parâmetro Curricular Nacional – PCN – traz temas voltados para a cidadania: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo. Estes temas foram estabelecidos seguindo os critérios da urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e o favorecimento à compreensão da realidade e a participação social, o que não significa que os outros itens, referentes às questões sociais, não possam ser inseridos no contexto educacional,

principalmente sendo ele o do terceiro setor, principalmente por serem assuntos vivenciados pela sociedade cotidianamente.

(...) São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrossociais e também de atitudes sociais, exigindo, portanto ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões (PCN, Temas Transversais, 1998, p.26).

No âmbito da educação não formal, essas questões são abordadas por educadores que contribuem para a construção da cidadania, e que utilizam de metodologias que enfatizam a concretização de políticas públicas através do protagonismo dos sujeitos, possibilitando a participação social do educando. De acordo com o PCN Temas Transversais, os educadores sociais têm de utilizar uma metodologia que abranja o aprender sobre a realidade, na realidade e da realidade.

Apesar da educação proposta pelos temas transversais, trabalhar com a realidade dos alunos e alunas não significa que irá impor determinados valores que não são cabíveis a eles:

Embora se possa saber como, quando e onde intervir e que essa intervenção produz mudanças, sabe-se também que tais mudanças não dependem apenas das ações pedagógicas. As atitudes das crianças não dependem unicamente da ação da escola, mas têm intrincadas implicações de natureza tanto psicológica quanto social, nas relações de vida familiar e comunitária. Pode-se, entretanto, intencionalmente direcionar e redirecionar a ação pedagógica em função dos objetivos e concepções definidas. Um papel essencial da avaliação será responder: “O que está sendo produzido com essa intervenção? Em que medida as situações de ensino construídas favoreceram a aprendizagem das atitudes desejadas?”. Em função disso, deve-se ter presente que a finalidade principal das avaliações é ajudar os educadores a planejar a continuidade de seu trabalho, ajustando-o ao processo de seus alunos, buscando oferecer-lhes condições de superar obstáculos e desenvolver o autoconhecimento e a autonomia — e nunca de qualificar os alunos. Capacidades como dialogar, participar e cooperar são conquistas feitas paulatinamente em processos nem sempre lineares, que necessitam ser reafirmados e retomados constantemente. A qualificação, ou rotulação dos alunos, seja negativa ou positiva, tende a estigmatizá-los, a gerar comportamentos estereotipados e obstaculizar o desenvolvimento,

além de ser uma atitude autoritária e desrespeitosa (PCN, Temas Transversais, 1998, p.40).

No caso da educação não formal, muitas vezes se trabalha com crianças, adolescentes, homens e mulheres em situações de vulnerabilidade social, e o contexto deste educando irá interferir nas ações pedagógicas. O educador social tem também a função de tematizar essa realidade, de buscar a natureza do problema, para que possa acontecer a aprendizagem desse educando e para que ele possa intervir socialmente, com a possibilidade de alterar a sua e talvez a de muitos outros jovens.

Os temas transversais são, nessa perspectiva, temáticas que coexistem ao lado dos conhecimentos específicos e, que são de suma importância para uma educação voltada para a compreensão da realidade, e, assim, para a alteração dessa realidade:

O conhecimento do mundo, as imagens que lhe enfeixam as propriedades, sugerindo-lhe forma e conteúdo, tom e cor, são sempre fortemente influenciadas por metáforas iluminadoras, que procuram apreender as relações características entre elementos, atores e cenários que o constituem (MACHADO, 1995, *apud*: ARAÚJO, 2003, p.71).

Essa proposta de temas transversais que discutimos acima traz uma vertente voltada para a inclusão, não apenas da população, mas de conhecimentos que são importantes para a inserção social, empoderamento de direitos tendo em vista que esses conhecimentos não são adquiridos na educação formal. A educação não formal, nesse contexto, complementa a formal e insere nos educandos valores e atitudes voltadas para a consciência crítica e, conseqüentemente, para a mudança do mundo.

Gonh (2005) diz que o educador social deve ter um perfil criativo, que saiba compreender processos e incorporar novas ideias, tenha velocidade mental, saiba trabalhar em equipe, tomar decisões, incorporar e assumir responsabilidades, tenha autoestima, sociabilidade e atue como cidadão. Por isso, para trabalhar com educação

não formal, é fundamental que exista um espírito crítico. Afinal, é possível pensar em outras maneiras de se viver em sociedade, sem que isso seja apenas ideologia.

Por meio de uma educação popular, através da educação não formal, o curso de Promotoras Legais Populares se apresenta como um instrumento de empoderamento de seus direitos e transformador da sua realidade. A seguir faremos um breve histórico do surgimento do curso de Promotoras Legais Populares no Brasil, suas mudanças e como esse projeto chegou à cidade de Campinas.

2.4 Projeto: Promotoras Legais Populares

Antes de contextualizarmos o projeto de Promotoras Legais Populares, bem como seu surgimento no Brasil, cabe ressaltar que quando se pesquisa o feminismo, bem como o racismo e a educação popular, foco de análise e objeto de nosso estudo, estamos influenciados por correntes teóricas divergentes, ou seja, quando se estuda gênero e raça são temas de uma linha de pensamento pós-estruturalista, já a educação popular tem sua origem em Paulo Freire que tinha uma concepção crítica. A proposta do projeto e do curso é discutir e refletir o feminismo nos moldes de uma educação popular, no entanto nos embasamos nos teóricos e na linha de pensamento pós-estruturalista, para refletir sobre o tema estudado.

Para explicar como o projeto das Promotoras Legais Populares chegou em nosso país, faz-se necessário contextualizar o momento histórico que o Brasil se encontrava e o que acontecia no mundo em relação às mulheres e às desigualdades sociais. Gonzaga e Ferreira (2014) afirmam que:

Trata-se de um projeto voltado para os ideais de justiça, democracia e dignidade, para a defesa dos direitos humanos e a construção de relações igualitárias e justas. Tem possibilitado a criação de novos espaços de união e articulação, abrindo caminho e rompendo barreiras para afirmar a luta contra a discriminação e opressão (GONZAGA E FERREIRA, 2014, p. 37)

O projeto de Promotoras Legais Populares é desenvolvido por ONG's e associações em alguns países da América Latina: Chile, Peru e Argentina. Para Ricoldi (2006):

São organizações de mulheres que desenvolvem algum tipo de trabalho ligado ao mundo jurídico, que pode ser atendimento e orientação jurídica a mulheres. O perfil destas organizações pode ser mais próximo do mundo jurídico, constituindo-se predominantemente por advogadas, ou com uma formação mais mista. Porém são organizações de orientação feminista, cujo enfoque está no atendimento a mulheres, sob a perspectiva de uma maior vulnerabilidade destas, devido à discriminação e situação de subordinação. (...) Daí surgem estratégias de ação, que podem ser cursos específicos voltados para objetivos pontuais, seminários, oficinas etc (RICOLDI, 2006, p.32).

A origem do nome Promotoras Legais Populares adotado em diversos países, de acordo com Teles (2014):

[...] significa mulheres que trabalham a favor dos segmentos populares com legitimidade e justiça no combate diário da discriminação. São aquelas que podem orientar, dar conselhos e promover a função instrumental do Direito na vida do dia a dia das mulheres (TELES, 2014, p. 11).

Percebemos que a origem do nome Promotoras Legais Populares esta intrinsecamente ligado a legitimidade do projeto, pois como cita Teles (2014), as Promotoras Legais Populares são mulheres que possuem um conhecimento sobre seus direitos e multiplicam este conhecimento com outras mulheres, buscando a justiça e lutando contra a discriminação e o preconceito.

Nos Estados Unidos e na Europa já podia se notar, entre os anos de 1975 a 1985, algum tipo de movimento no que se refere à luta das mulheres em prol dos seus direitos e contra a violência que sofriam. De acordo com Ricoldi (s/d):

Havia uma preocupação muito grande com o desenvolvimento, na sua forma capitalista. Os organismos internacionais, em especial a ONU/Organização das Nações Unidas, patrocinam a discussão da integração das mulheres no desenvolvimento, estabelecendo a Década da Mulher no período de 1975 a 1985, e o 1975 foi declarado o Ano Internacional da Mulher. Nesse período, foram realizados estudos e grandes debates sobre a condição da mulher (assim mesmo, no singular, pois acreditava-se que havia “uma condição feminina”, comum a todas as mulheres. Todos os países membros foram convocados a participar e dar contribuições sobre o tema. Três

conferências mundiais foram realizadas nesse período: a primeira foi em 1975, no México, a segunda em 1980, em Copenhague e a terceira Conferência de Nairóbi, que fecha a Década da Mulher com um documento importante com “Estratégias para o Avanço das Mulheres”, que deveria ser considerada por todos os países. Como podemos notar, havia muitos interesses em torno desses eventos, porém eles foram importantes para o movimento feminista e suscitou a maior ênfase em torno das discussões em relação às questões da mulher, como por exemplo: pobreza, miséria, violência, participação na sociedade e na política com direito ao voto, direito ao próprio corpo, métodos contraceptivos, aborto e saúde (RICOLDI, s/d, p.09).

Foi na conferência de Nairobi, de acordo com Ricoldi (2006), que mulheres feministas, militantes, advogadas se reuniram no “Fórum Mulher, Direito e Desenvolvimento” para discutirem em torno de questões relacionadas prioritariamente com a mulher e seus direitos. Ela afirma que:

É justamente na Conferência da Mulher das Nações Unidas, em Nairóbi, que localizamos o primeiro uso, em documentos oficiais, do termo *legal literacy*. Segundo documento final da conferência, se formulou a recomendação para que iniciativas de educação de adultos, no sentido de erradicar o analfabetismo e elevar taxas de alfabetização entre mulheres, além de promover “legal literacy”, ainda que no texto não houvesse uma ênfase em programas de capacitação legal voltados somente para mulheres (RICOLDI, 2006, p. 25,26).

Essas mulheres militantes na luta pelos direitos das mulheres concluem que há vários pontos em comum no discurso de todas as participantes no que se refere à educação popular, em sua maioria, na educação para direitos com ênfase nas mulheres. A mesma autora ainda ressalta que:

A partir de Nairóbi, acentuou-se a percepção de que eram necessários a avaliação e balanço crítico do impacto das ações e estratégias para modificar a situação das mulheres, em particular no chamado Terceiro Mundo, e uma revisão sob uma nova abordagem, denominada Gênero, Direito e Desenvolvimento – GDD. Esta abordagem consistiria em esforços para fortalecer a capacidade propositiva das mulheres em termos mais gerais, para promover mudanças nos paradigmas sobre Direito e Desenvolvimento. Percebe-se o alargamento do foco da estratégia: enquanto, num primeiro momento, atendia-se as mulheres e preocupava-se em assisti-las em suas demandas, judiciais ou não, em um segundo momento fortaleceu-se a

perspectiva que as possíveis soluções para estes problemas estariam no plano coletivo, e, portanto, as estratégias deveriam se concentrar não só em instrumentalização para uso individual das mulheres, mas também em mobilização e reflexão coletiva com vistas à ação coletiva (RICOLDI, 2006, p. 30,31).

Como salienta Ricoldi (s/d), “a tarefa, portanto, antes de lutar por mais direitos, era garantir que os que já existiam fossem atendidos, que os direitos fossem efetivados.” (RICOLDI, s/d, p. 09)

Pensando, então, na importância de uma educação voltada para as mulheres com o objetivo delas adquirirem o conhecimento sobre seus direitos, que lhes é garantido em nosso país por meio da Constituição Federal de 1988, várias mulheres, militantes de diversos países, refletiram no “Seminário Internacional sobre a Capacitação legal a Mulher”, que aconteceu em nosso país em 1992, sobre a necessidade da sistematização desse conhecimento e como ele poderia ser transmitido para que as mulheres se empoderassem dele. Como Ricoldi (s/d) salienta:

Nesse Seminário estavam Denise Dora e Amelinha Teles. Denise irá fundar a Themis¹² com outras ativistas, em Porto Alegre, e começa o primeiro curso de Promotoras Legais Populares no Brasil, em 1993. Amelinha Teles, como sabemos, vai buscar apoios para realizar o curso pela União de Mulheres de São Paulo [UMSP] (RICOLDI, s/d, p. 10).

Para Teles (2014), a iniciativa do projeto de Promotoras Legais Populares no Brasil ocorreu no “Seminário Internacional sobre a Capacitação legal a Mulher” e teve como objetivo promover o conhecimento dos direitos das mulheres. Esta mesma autora afirma que:

Foi nessa ocasião que, pela primeira vez, ouvimos falar dos cursos de “capacitação legal” das mulheres. Estes cursos já vinham se desenvolvendo há pelo menos uma década em alguns países da América Latina, como Peru, Argentina e Chile. Gostamos da proposta. Isto porque nós, militantes do movimento de mulheres, já tínhamos participado das lutas por conquistas de leis,

¹² A ONG Themis –Assessoria Jurídica e Estudos de Gênero foi fundada em 1993 em Porto Alegre-RS. Disponível em <<http://www.themis.org.br>>. Acessado em 19/05/14.

particularmente no processo constituinte, Chegava, então, o momento de promover o conhecimento das leis e dos mecanismos jurídicos possíveis para acessar e viabilizá-las. Ouvindo os relatos de advogadas e ativistas que administravam estes cursos, vimos ser possível capacitar as mulheres para a defesa dos seus direitos a partir do cotidiano e da sua comunidade (TELES, 2014, p. 14).

A capacitação para formadoras no curso de Promotoras Legais Populares aconteceu em 1994, no qual a União de Mulheres (UMSP) juntamente com a Themis e o Centro de estudos da procuradoria do estado de São Paulo realizaram um seminário nacional de introdução ao curso de capacitação de Promotora Legal Popular. Ricoldi (2006) esclarece que:

Antes da implantação do curso, entretanto, era necessário, por um lado, preparar e capacitar pessoas para que pudessem atuar no curso para a efetiva implantação. Lembramos que o curso lida com o mundo jurídico, extremamente corporativista e com diversas normas restritivas ao exercício da profissão. É comum, antes da implantação de um curso de promotoras, estabelecer contatos e realizar reuniões, um seminário ou algo mais incipiente que um curso propriamente dito, que busca “preparar o terreno” (RICOLDI, 2006, p. 94).

Em consonância com as ideias de Ricoldi (2006), Teles (2014) afirma que a proposta inicial do projeto de Promotoras Legais Populares são os cursos voltados para a capacitação de mulheres e salienta:

A proposta motora deste projeto são os cursos. Outras ações fazem parte do trabalho: acompanhamento de casos e da atuação prática das promotoras legais populares, seminários, debates complementares e o fortalecimento da campanha contra a impunidade.

É um projeto que traz no seu bojo traços dos ideais e justiça, democracia e dignidade, a defesa dos direitos humanos e a construção de relações igualitárias e justas. Tem possibilitado a criação de novos espaços de união e articulação que abrem caminhos e rompem barreiras para afirmar a luta contra a discriminação e a opressão (TELES, 2014, p. 12).

Já Gonzaga e Ferreira (2014) explicitam que:

O curso de PLP constitui um processo educacional de mão dupla: alunas e professoras/es ensinam e aprendem, O trabalho educativo no curso visa consolidar e fortalecer os grupos de mulheres autônomas ou de sindicatos, forjar opinião pública, propor ações e concretas para o movimento de mulheres seja protagonista de suas ações e sua história no campo da justiça. Visa também efetivar os direitos das mulheres, muitos deles já assegurados em lei, por meio de ações junto ao judiciário, executivo ou legislativo [...] (GONZAGA E FERREIRA, 2014, p. 41).

Assim, a proposta do projeto e do curso é empoderar as mulheres dos seus direitos, tanto no âmbito jurídico quanto no âmbito familiar, estimulando, assim, uma cidadania efetiva e plena, exercida de maneira individual quanto coletivamente.

A turma inicial do curso de capacitação de Promotoras Legais Populares teve sua primeira aula em primeiro de abril de 1995, com 42 alunas inscritas. Teles (2014) afirma que nos primeiros cursos de Promotoras Legais Populares haviam 50 mulheres inscritas, as aulas teóricas ocorriam aos sábados e os estágios de vivência era realizado no decorrer da semana. Ricoldi (2006) ressalta que:

A primeira turma do curso inicia-se em 1º de abril de 1995, em espaço cedido pelo Sindicato dos Servidores Municipais. No folder de divulgação do curso, o texto chama a atenção para o fato de que as mulheres que procuram o “movimento de mulheres” conhecerem pouco seus direitos, e que estas, coletivamente “tem feito pressão (...) junto aos Poderes executivo e legislativo. No entanto, em relação ao Judiciário, encontram maiores dificuldades.” Foram inscritas 42 alunas de diversas organizações. Pode-se perceber, pela lista de organizações, o forte caráter associativo das participantes. Esta turma também formou diversas militantes ligadas à UMSP, como Teresinha Gonzaga, Criméia Almeida, assim como Isabel Piragibe, Adriana Maria de Jesus e a própria coordenadora, Amélia Teles. Também participam ativistas importantes de outras organizações, como Gláucia Matos e Áurea Celeste Abbade, advogada. Estas duas últimas posteriormente passaram a dar aulas¹⁰⁴ sobre a área em que atuam (RICOLDI, 2006, p. 97).

O curso, em seu molde inicial, tinha 136 horas, com aulas sobre temas específicos:

Seu programa contava em seu primeiro dia com os temas Introdução à Teoria da Aprendizagem (9h às 13h), Introdução ao Estudo do Direito/Noções de Direito Alternativo (14h às 16h) e A Crítica do Direito

do ponto de vista das Relações de Gênero (16h às 18h). As aulas subsequentes tinham os seguintes temas:

- Direitos Humanos/A Crítica dos Direitos Humanos sob a ótica das Relações de Gênero;
- Direitos Constitucionais/Garantias Constitucionais; Organização do Estado e da Justiça - Direito Penal/Direito Processual Penal;
- Direitos Sociais dos Trabalhadores/Direito Individual do Trabalho/Direito Sindical/Acidentes do Trabalho/Direito Previdenciário;
- Direitos Reprodutivos;
- Direitos da Criança e do Adolescente;
- Educação Tributária/Direitos dos Consumidores;
- Direito de Habitação/Posse, Propriedade, Usucapião/Movimentos Populares de Moradia/ Locação Predial Urbana. (RICOLDI, 2006, p. 98)

Para Teles (2014) o objetivo central do curso, então, é a capacitação de mulheres em relação aos seus direitos e assim tornarem-se multiplicadoras do conhecimento apreendido. A mesma autora elucida que:

O projeto reúne mulheres de 15 a 80 anos de idade, de vários grupos étnico-raciais (indígenas, negras, orientais, bolivianas) e de distintas posições sociais e graus de instrução. Em São Paulo, as aulas teóricas ocorrem aos sábados, das 9 às 13 horas, no Espaço da Cidadania da Secretaria de Justiça do Estado, visitas e estágios são feitos durante a semana. De um modo geral, o curso se inicia em fevereiro e rem seu termino em novembro (TELES, 2014, p.34).

Em 1998 o curso de Promotoras Legais Populares passa a ter sete meses de duração; em 1999 o curso das Promotoras Legais Populares começa a se difundir e consolidar no estado de São Paulo. Em outras palavras, “O ano de 1999 foi quando a consolidação do curso começa a se concretizar e o impacto de seu processo começa a resultar em impactos significativos” (RICOLDI, 2006, p. 109).

É notório que o projeto de Promotoras Legais Populares tem suas raízes na educação popular e com relação a sua ação educativa, Teles (2014) afirma que:

O processo educativo visa suscitar problemas onde educadoras e educadores não são aquelas (es) que apenas educam mas que, enquanto educam são educadas (os) por meio de diálogos e outras técnicas que permitam o crescimento de alunas e professoras (es) (TELES, 2014. p. 17).

Conclui-se que a educação, bem como a ação educativa, presente no projeto e curso de Promotoras Legais Populares ocorre de forma que a educadora e a

educanda aprendem simultaneamente, por meio de uma troca de conhecimento e experiências recíprocas, proporcionando, assim, o crescimento tanto das alunas quanto das professoras.

No ano de 2000 acontece um Seminário de Promotoras Legais Populares, e nesta mesma década o referente projeto ganha duas premiações, o primeiro Prêmio é a menção honrosa no Prêmio Betinho de Direitos Humanos, e o segundo foi o Prêmio Santo Dias.

Em 2003 foi realizado o III Encontro Estadual das Promotoras Legais Populares do Estado de São Paulo, que contou com a participação de em média 500 mulheres. Ricoldi (2006) salienta que:

A realização do Encontro foi considerada um grande sucesso pela Coordenação Estadual, pelas discussões e pelo público alcançado. O resultado dos debates serviu para que a Coordenação Estadual redefinisse alguns pontos do projeto de Promotoras. Depois de sucessivas reuniões de avaliação, definiu-se que se deveria formular, um documento que resumisse a proposta política da iniciativa, aproveitando-se da experiência acumulada ao longo de 10 anos, e formulando diretrizes mais sólidas a serem seguidas, o que resultou na formulação da “Carta de Princípios” (RICOLDI, 2006, p. 113,114).

Foi iniciada a elaboração, em 2003, da “Carta de Princípios¹³” no III Encontro Estadual das Promotoras Legais Populares do Estado de São Paulo, que foi concluída no ano seguinte. Esse pequeno texto denominado de “Carta de Princípios” tem a função de apresentar o projeto das Promotoras Legais Populares, além de explicar em linhas gerais o objetivo do curso, sua matriz curricular e sua função social transformadora. De acordo com Ricoldi (2006):

A Carta reforça sempre o caráter mobilizador, a importâncias dos movimentos sociais na defesa de direitos. Se num ponto do texto, afirma propor reforçar as trajetórias destes, em especial do feminista, na construção de direitos, mais à frente, sublinha que o objetivo principal do curso é “capacitar mulheres para que conheçam seus direitos e se tornem pessoas comprometidas não só em mobilizar

¹³ Carta de Princípios disponibilizada pela coordenadora do curso e coordenadora pedagógica de Campinas na íntegra, nos anexos, e também disponível no site da União de Mulheres. Disponível em < <http://uniaodemulheres.org.br> > Acessado em 19/05/2014.

outras mulheres para a ação em defesa de seus direitos, como também atuar junto às instâncias dos serviços públicos (...)" (RICOLDI, 2006, p. 117)

A Carta de Princípios, em outras palavras, contém parâmetros norteadores para o estudo de temas, nos encontros do curso, que contemplem uma linha de defesa de direitos sobre a perspectiva de inúmeras discriminações: raça, gênero, deficiência e geração.

Gonzaga e Ferreira (2014) salientam que o curso de Promotoras Legais Populares não deve apenas transmitir o conhecimento sobre as leis, ou seja, o curso de proporcionar uma consciência crítica sobre os conteúdos relacionados aos temas centrais do projeto- classe, raça e gênero

Em relação à educação popular, proposta do curso e projeto de Promotoras Legais Populares, a carta de princípios é vista como suporte do trabalho educacional e ações educativas presentes nos cursos de todo o Brasil:

A elaboração da carta pouco fala da contribuição teórico-metodológica em relação ao caráter de educação popular transformadora, como fez em outros momentos. Apenas ressalta procedimentos, como oficinas, debates e estágios. Mas não deixa de falar na capacitação legal como "instrumento efetivo para a mudança social e qualificação das mulheres se for vista à luz da política em vez de se tentar introduzir política na lei", citando apostila de treinamento da Themis, que por sua vez citava texto que narrava a experiência do Centro Filipino de Recursos Legais, contida na publicação de Schuler e Kadirgamar-Rajasingham (RICOLDI, 2006, p. 117).

De acordo com Teles (2014) o curso de Promotoras Legais Populares tem um caráter flexível, podendo ser inovado a cada ano, sendo moldado e modificado a partir de seu formato inicial.

Na atualidade, de acordo com Ricoldi (s/d), o curso de Promotoras Legais Populares ocorre em várias cidades do estado de São Paulo: Bauru, Campinas, Guarulhos, Itapequerica da Serra, Osasco, Mauá, Sorocaba, São Paulo, Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano, São José dos Campos, Taboão da Serra. O curso de São Paulo, o primeiro realizado no Estado, já completou mais de 18 turmas

formadas. Em média, estima-se que o curso de Promotoras Legais Populares já formou, em todo o Estado de São Paulo, mais de 3.000 mulheres. Oliveira (2006) salienta sobre a importância da formação de Promotoras Legais Populares:

A formação de mulheres atuando como paralegais, intermediárias entre demandas de acesso à justiça, pontes entre o profano e especialista, tornam o direito mais democrático, na percepção de que conhecendo os direitos pode-se melhor lutar pela sua efetivação, exigir serviços públicos eficientes, nomear violações antes inominadas. Sua importância é, inclusive, reconhecida pelas mulheres promotoras, demonstrando que o empoderamento não é apenas conhecer e lutar pelos direitos, mas é também responsável pela maneira como as mulheres vêm-se e reconhecem-se. (OLIVEIRA, 2006, p. 113)

A partir da reflexão conceitual e de seus pressupostos teóricos realizados até aqui, procederá, a seguir, a descrição do Curso de Promotoras Legais Populares que ocorre na cidade de Campinas que é oferecido pela Associação Promotoras Legais Cida da Terra, caracterização de suas participantes, bem como a análise da sua ação educativa. Para tanto, foram elaboradas categorias e subcategorias por núcleos de sentido a partir das falas e das impressões que emergiram durante as observações e a leitura dos dados.

CAPÍTULO III - AS PROMOTORAS POPULARES LEGAIS

Tendo em vista a escolha das Promotoras Legais Populares como objeto de pesquisa, houve o empenho em construir quais seriam os aspectos relevantes a serem observados no curso, no projeto e quais contribuições a presente pesquisa poderia trazer para essas mulheres e para a Educação. Assim, pretende-se, ao final dessa dissertação, apresentar algumas considerações finais sobre o tema estudado, lembrando que o assunto pesquisado é algo novo e esperamos, assim, que o trabalho suscite o debate e a reflexão aos educadores e pesquisadores da área.

Nesse capítulo serão apresentados os dados empíricos decorrentes das participações no curso de formação de Promotoras Legais Populares, bem como a construção do objeto de pesquisa e, também, do modo de observação adotado pela pesquisadora nos encontros do curso, os aspectos relevantes dessas observações dos encontros, a caracterização, falas das alunas do curso e entrevistas informais com as integrantes e responsáveis pelo projeto. Salientando que o nome das/os facilitadoras/os e das organizadoras do curso foram substituídos por nomes de estudiosas/os que contribuíram com pesquisas e estudos que nos chamaram a atenção devido sua relevância. Os nomes das alunas foram substituídos por letras do alfabeto e colocado em ordem alfabética no decorrer do texto, preservando, assim a identidade de todas/os as/os participantes da pesquisa.

3.1 O curso de formação de Promotoras Legais Populares de Campinas

É importante apresentar o curso das Promotoras Legais Populares como uma iniciativa de educação popular bem sucedida. O curso de formação de Promotoras Legais Populares que ocorre na cidade de Campinas (SP) é oferecido pela Associação Cida da Terra de Promotoras Legais Populares. Os encontros acontecem semanalmente às quartas-feira, das 19 horas às 21 horas, no Sindicato dos Bancários de Campinas. Tal curso tem seu foco central na discussão do empoderamento do direito das mulheres na sua luta contra o preconceito de gênero, raça e classe. Em 2014, as aulas iniciaram-se em março e findaram-se em setembro desse ano, totalizando um período de sete meses de curso. As pessoas que ministram as

formações são especialistas das áreas propostas para cada tema e são convidadas pelas promotoras de facilitadores do conhecimento.

A Associação Cida da Terra, que mantém o curso, em Campinas (SP), conta com uma coordenadora pedagógica que está presente em todos os encontros. O projeto conta também, com uma diretora executiva, uma diretora financeira, uma diretora de ata, uma diretora de artes culturais e uma diretora da terceira idade.

A pesquisa foi realizada com as mulheres alunas do curso de formação de promotoras legais populares do ano de 2014, assim como com as diretoras do projeto e as promotoras legais populares já formadas. Tive a oportunidade de acompanhar e participar do curso como aluna e pesquisadora.

De acordo com a diretora pedagógica, no ano de 2014, houve mais de 80 inscrições para a participação no curso. O total de matriculadas foi de 66 mulheres e uma lista de espera com 18 nomes. A sala em que aconteceram os encontros era grande e arejada, as cadeiras eram organizadas em um formato de semicírculo e a/o facilitadora/o tem a opção de utilizar o datashow como instrumento pedagógico, caso sinta necessidade.

O curso foi organizado de acordo com o cronograma, abaixo, apresentado no primeiro encontro realizado no dia 19 de março de 2014:

Quadro 1 – Cronograma Inicial do Curso Promotoras Legais Populares 2014

MÓD.	DATA	TEMA	MÓD.	DATA	TEMA	MÓD.	DATA	TEMA
MÓDULO I - GÊNERO, MOVIMENTO FEMINISTA E AS PROMOTORAS LEGAIS POPULARES	19/mar	APRESENTAÇÃO TEATRAL- CARNE.	MÓDULO II - PRA QUE SERVE O DIREITO?	23/abr	PARA QUE SERVE O DIREITO? A LUTA FAZ A LEI!	MÓDULO III - VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES	21/mai	O QUE É VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER.
	26/mar	APRESENTAÇÃO DO CURSO E INTEGRAÇÃO ENTRE AS PARTICIPANTE. O QUE É SER PLP?		30/abr	PARA QUE SERVE O LEGISLATIVO, O EXECUTIVO E O JUDICIÁRIO?		28/mai	O CICLO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER.
	02/abr	MULHER E PODER.		07/mai	A LUTA PELOS DIREITOS HUMANOS.		04/jun	CULTURA MACHISTA E VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER.
	09/abr	A CONSTRUÇÃO DA MULHER E DO HOMEM NA SOCIEDADE.		14/mai	ESTÁGIO DE VIVÊNCIA.		11/jun	LEI MARIA DA PENHA.
	16/abr	ESTÁGIO DE VIVÊNCIA.					18/jun	ESTÁGIO DE VIVÊNCIA.

Fonte: Patti, Cíntia Isabel. 2014.

O cronograma dos módulos e encontros seguintes foram construídos juntamente com as alunas, assim como a sugestão de pessoas para serem as facilitadoras dos temas propostos.

Segue, abaixo, o cronograma do curso com os respectivos dias e temas dos encontros, salientando que a construção deste segundo cronograma ocorreu com a participação de todas as alunas do curso.

Quadro 2 – Cronograma de curso de promotoras legais populares em 2014.

DATA	TEMA	DATA	TEMA	DATA	TEMA
25/jun	VIOLÊNCIA OBSTÉTRICA	23/jul	EMPODERAMENTO FEMININO E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO A VIOLÊNCIA	27/ago	DIVERSIDADE SEXUAL
02/jul	VIOLÊNCIA SEXUAL - ABUSO INTRAFAMILIAR	30/jul	O QUE É MOVIMENTO SOCIAL?	03/set	ABORTO - DIREITOS REPRODUTIVOS
09/jul	FERIADO - NÃO HAVERÁ AULA	06/ago	EQUIPAMENTOS PÚBLICOS DE ATENDIMENTO A MULHER	10/set	DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES
16/jul	ANCESTRALIDADE FEMININA	13/ago	DEFENSORIA PÚBLICA	17/set	DIVERSIDADE GERACIONAL - DIREITO À VELHICE
19/jul	OFICINA ECONOMIA SOLIDÁRIA 14:00 ÀS 18:00 - CIS/ GUANABARA	20/ago	SORORIDADE	24/set	ENCERRAMENTO E ORGANIZAÇÃO DA FORMATURA

Fonte: Patti, Cíntia Isabel. 2014.

O curso de Promotoras Legais Populares realizado em Campinas foi organizado em módulos, como pudemos observar nos quadros anteriores, e a cada final de módulo houve o estágio de vivência, que consistia na troca de conhecimento e experiências de vida e que foram apreendidos durante os encontros.

O curso contava, também, uma apostila denominada “Projeto Promotoras Legais Populares- Leituras Complementares”, que trouxe um breve histórico da origem do curso, juntamente com textos e artigos pertinentes a cada tema proposto nos encontros. Esse material foi entregue para as alunas junto com a Lei Maria da Penha, o Estatuto da Criança e do Adolescente e também o Estatuto do Idoso.

Com relação às alunas deste ano de 2014, pode-se observar que era um grupo diversificado, de acordo com as organizadoras, com relação à faixa etária, orientação sexual e raça.

3.2 Os encontros: Quando a visão de um mundo de direitos aconteceu...

No dia 19 de março de 2014, iniciou-se o curso de formação de Promotoras Legais Populares de Campinas (PLP's). No primeiro encontro ocorreu uma apresentação cultural de uma peça de teatro chamada "Carne"¹⁴, que, em síntese, discute a situação vivenciada pelas mulheres decorrentes dos mecanismos sociais que produzem e justificam a opressão que sofrem. Após a apresentação da peça teatral, a Coordenadora do Curso e, também, Coordenadora Pedagógica deu boas-vindas às alunas da oitava turma do curso de formação de Promotoras Legais Populares e salientou que a proposta do projeto é a troca de conhecimentos, vivências e o empoderamento das mulheres em relação aos seus direitos.

O segundo encontro, realizado no dia 26/03/2014, havia em torno de 50 mulheres, todas sentadas em cadeiras dispostas em um círculo. A proposta do encontro desse dia era a integração das participantes do curso e conhecer um pouco umas às outras. Foi proposta, então, uma dinâmica em que cada uma das mulheres falava seu nome e o sentimento de fazer parte daquele grupo, tendo que elaborar um

¹⁴ Companhia de Teatro Kiwi e a peça teatral Carne: "Duas mulheres em cena apresentam estatísticas, cantam, apresentam passagens bíblicas, mostram bonecas infantis e objetos domésticos, pintam-se obsessivamente... Além disso, imagens publicitárias e de artistas contemporâneas são projetadas numa grande tela, tudo para revelar a profunda desigualdade entre os sexos que se manifesta nos espaços público e privado. Este é o projeto Carne, da Kiwi Companhia de Teatro, responsável por trabalhos como Tudo o que você sabe está errado, Carta aberta, Teatro/mercadoria e Fragmento b3, entre outros. Inspirando-se na autora austríaca Elfriede Jelinek, prêmio Nobel de literatura em 2004, e na obra da historiadora Michelle Perrot, Carne discute as relações profundas entre patriarcado e capitalismo, mostrando, através de procedimentos não naturalistas, o panorama da opressão de gênero e a situação específica da violência contra as mulheres no Brasil. O projeto Carne, que além do trabalho cênico inclui uma série de debates e oficinas abordando temas como o feminismo, o marxismo, o patriarcado e as configurações do teatro contemporâneo, inaugurou um novo momento da Companhia, marcado por parcerias com organizações e movimentos sociais. Esta nova situação ancora ainda mais o trabalho do grupo na realidade social do país, ampliando a interlocução com públicos normalmente distantes do teatro e tratando temas dificilmente levados à cena." Fragmentos retirados do site da companhia de teatro Kiwi. Disponível em: <<http://www.kiwiciadeteatro.com.br/trabalhos/carne-2/>> Acessado em: 27/05/14.

gesto corporal, em sequência, o grupo maior imitava a fala e o gesto de cada uma. Foi ensinado nesse dia, para as alunas ingressantes do curso, o hino das Promotoras Legais Populares: “O abre alas que eu quero passar, o abre alas que eu quero passar, eu sou da luta não posso negar, sou Promotora Legal e Popular!”

Em seguida, a Coordenadora do Curso faz uma apresentação com o uso do *power point* sobre o que é ser uma Promotora Legal Popular. Sua fala abrangeu a importância de lutar contra a violência sofrida pelas mulheres e salientou, ainda, que não existe apenas a violência de homens para com as mulheres, mas também existem a desigualdade e violência entre as próprias mulheres, como, por exemplo, racismo e sexismo presentes na nossa sociedade. Ela disse:

É um sonho nosso, um ideal nosso que os encontros fossem facilitados por uma mulher PLP, desejo máximo, assim, tanto porque tem um empoderamento maior, tem um conhecimento maior sobre o processo e garantiria a Autonomia muito maior pra gente, os parceiros e parceiras que são ótimos e ótimas, sempre...mas, é um desejo nosso e realmente para nos fortalecermos, que seja um processo de aprendizado para a gente (KAHLO, 2014).¹⁵

Ela ainda apresenta um breve histórico do surgimento do curso no Brasil, ao deixar claro que o projeto realizado em Campinas é autônomo e sem fins lucrativos, por isso é realizado pela Associação de Promotoras Legais Populares Cida da Terra de Campinas e Região e que tem como objetivo central formar mulheres empoderadas para dar continuidade ao projeto¹⁶, em um modelo de educação popular¹⁷. Apresentou dados sobre a quantidade de mulheres já formadas no curso em Campinas de Promotoras Legais Populares, cerca de 200 mulheres, e no de 2014 foi iniciada a oitava turma de formação de Promotoras Legais Populares na cidade de Campinas. Finalizando sua fala, a coordenadora do curso apresenta para as alunas as diretoras

¹⁵As transcrições das falas, serão reproduzidas neste trabalho, no corpo do texto e em itálico.

¹⁶Esse ano de 2014 iniciou-se a primeira turma do curso de formação de Promotoras Legais Populares na cidade de Americana vinculada e com o apoio da Associação de Promotoras Legais Populares Cida da Terra de Campinas e Região.

¹⁷A Educação Popular compreende-se como base teórico- metodológica de Paulo Freire.

e integrantes da Associação de Promotoras Legais Populares Cida da Terra de Campinas e Região¹⁸:

Quadro 3 - Integrantes da Associação de Promotoras Legais Populares Cida da Terra de Campinas e Região

Diretora Executiva	Rosa Luxemburgo
Diretora Financeira	Simone de Beauvoir
Diretora de Ata	Lélia Gonzalez
Diretora do Curso e Coordenadora Pedagógica	Frida Kahlo
Coordenadora das Artes Culturas	Rosa Parks
Coordenadora da 3ª Idade	Laudelina de Campos Melo

Fonte: Patti, Cíntia Isabel. 2014.

Este encontro se findou com a fala de uma Promotora Legal Popular dizendo que o curso não visa à formação em direitos e leis como advogados ou juízes, e sim tem o objetivo de capacitar mulheres contra todos os tipos de violência, no sentido de empoderá-las dos seus direitos, na luta contra a violência, em todas as formas em que a violência possa se apresentar.

No terceiro encontro, ocorrido no dia 02/04/2014, a facilitadora foi uma ex vereadora de Campinas, Hilda Hilst. Ela trouxe para a discussão o tema: “A mulher e

¹⁸ Os nomes verdadeiros das mulheres participantes foram substituídos por nomes de mulheres e feministas que marcaram a história do movimento feminista e de estudiosos. O nome das alunas da oitava turma do curso de Promotoras Legais Populares foi denominado por ordem alfabética.

o poder” e fala sobre a falta de mulheres na política, como o número ainda era muito pequeno de mulheres que ingressam na vida política. Faz um curto debate com as alunas sobre o que é o poder e o que isso significa, deixando clara a importância de nós, mulheres, lutarmos pelos nossos direitos. Hilda salientou, ainda, sobre a quantidade de mulheres que estavam à frente em lideranças comunitárias ou em serviços voluntários, porém refletiu sobre o porquê de não vermos essas e outras mulheres ocupando cargos de poder na nossa cidade, no estado e no país.

A ex-vereadora concluiu dizendo que não era apenas eleger as mulheres nas esferas do poder, mas que essas mulheres estejam realmente aptas para atuarem em prol de políticas públicas para a diminuição da desigualdade social em que vivemos. Ainda há muito no que se avançar e lutar para que não se tenha discriminações e preconceitos de gêneros, raça e classe, precisamos garantir a nossa participação efetiva, como mulheres atuantes e de direitos na política para lutar pelas mudanças em que acreditamos.

No encontro do dia 09/04/2014 a facilitadora foi a Promotora Legal Popular Coordenadora do Curso, que no quadro acima a denominei de Frida Kahlo, discutiu com o grupo sobre a construção da mulher e do homem na sociedade. Esse encontro foi construído diferentemente dos anteriores, em um primeiro momento as alunas foram divididas em trios ou quartetos, estavam presentes nesse dia em torno de 30 mulheres, para formularem questionamentos sobre o que achavam do papel do homem e da mulher na sociedade. Foi estipulado um tempo de 30 minutos para essa discussão e a formulação da pergunta. Após isso, cada grupo apresentou e explicou seu questionamento para as demais alunas do curso. Os questionamentos que surgiram foram os seguintes:

Quadro 4 – Questões das alunas do curso apresentadas durante a aula.

1.	O que é gênero?
2.	Por que/ como ocorreram as desigualdades de gênero?
3.	O que é patriarcado?
4.	O que é interseccionalidade? (Gênero, raça e classe)
5.	O que é feminismo?

6.	O que é empoderamento?
7.	Por que as cobranças sobre as mulheres são maiores?
8.	O que falta para o fortalecimento/ avanço dentro do coletivo das mulheres?
9.	Questão da fraternidade/ sororidade.
10.	Por que temos que desempenhar papéis que nos são impostos e não o que queremos?
11.	Por que sentimos tanto a desigualdade/ correlação de forças entre os gêneros nos relacionamentos?
12.	Libertação do pensamento das mulheres.
13.	Como mudar a criação das crianças, meninos e meninas? Como a escola “ajuda” nesse processo?
14.	Quais as ferramentas para reconhecer/ lidar com as situações machistas que são inviabilizadas e naturalizadas?

Fonte: Patti, Cíntia Isabel. 2014.

Esses questionamentos foram discutidos e refletidos no decorrer do curso, de acordo com cada tema e facilitadora do encontro.

Em um segundo momento, a Promotora Legal Popular Frida Kahlo faz uma apresentação de *power point* intitulada “A construção das mulheres e dos homens na sociedade”. Na sua apresentação, bem como na sua fala, ela explicou o conceito de gênero e do ser homem e ser mulher é uma construção social. Trouxe, também, o conceito de patriarcado e como ele inferioriza e prejudica as mulheres. Fez uma breve reflexão sobre a mídia e como somos diariamente massificadas por não nos adequarmos ao que nos são impostos como padrão de beleza, ou seja, ser loira, alta, magra, cabelos lisos.

Ela, ainda, apresenta o termo interseccionalidade e o explica de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 5- Interseccionalidade.

Capitalismo	Classe
Negra	Racismo
Mulher	Gênero

Fonte: Patti, Cíntia Isabel. 2014.

A facilitadora diz que há outras demandas que podem ser incluídas no quadro, como as lésbicas, as transexuais, as idosas. O preconceito e a discriminação sofrida por essas mulheres gera a baixa autoestima e a falta de autoconhecimento de si.

Ela terminou o encontro dizendo que com o feminismo aprendemos que é preciso lutar para transformar o mundo enquanto transformamos nós mesmas.

O encontro do dia 16/04/2014 foi um estágio de vivência, esse momento acontece no fim de cada módulo como um espaço para depoimentos pessoais, estudos de caso relacionados com o tema do módulo estudado, debate sobre o papel e as ações das Promotoras Legais Populares diante das diversas situações apresentadas, tanto pessoais quanto coletivas. Nesse momento há, também, atividades lúdicas, de autoconhecimento de si e reconhecimento, por isso esse encontro foi essencial para o empoderamento das mulheres.

As facilitadoras desse encontro foram duas Promotoras Legais Populares, nesse dia havia cerca de 45 mulheres. O encontro é dividido em dois momentos, no primeiro momento uma dinâmica de autoconhecimento e em um segundo momento uma roda de dança circular para findar o encontro do dia.

A dinâmica consistia em separá-las em duplas e contar para a parceira sobre algum tipo de violência que viveu ou vivenciou e marcou a sua vida, impulsionando, assim, a sua luta contra qualquer tipo de violência contra a mulher e uma música que marcou sua história de vida. Logo após, com as cadeiras dispostas em círculo, as

duplas se caminhavam ao centro e invertiam-se os papéis, uma contava a história da outra. Nesse momento foi possível observar o motivo pelo qual cada mulher, ali presente, estava realizando o curso. Umas por serem lésbicas e, a princípio, a família não aceitar, outras por serem negras e se sentirem desvalorizadas, outras por terem sofrido violência física e sexual, algumas por sofrerem violência doméstica.

O encontro do dia 23 de Março de 2014 teve como tema a construção histórica dos direitos das mulheres, as legislações e os mecanismos legais para se ter acesso a eles. A facilitadora foi a advogada, formada pela UNESP de Rio Claro, Alexandra Kollontai, junto à Coordenadora do Curso: Frida. Iniciou-se neste dia o segundo módulo do curso. Havia em torno de 40 mulheres.

A facilitadora iniciou sua fala dizendo como fora constituído o direito e especificamente o direito da mulher. O que ela transmitiu em sua fala para as alunas era uma visão crítica do direito e da necessidade do direito ser uma esfera popular e de acesso mais fácil para todos os cidadãos, e, de acordo com ela, isto não era comum no meio dos advogados, pois o direito no Brasil ainda é muito conservador. De acordo com suas próprias palavras:

Não é fácil encontrar profissionais do Direito que tenham visão crítica sobre o próprio Direito. A visão que se tem é bem retrógada. O Direito no Brasil é extremamente conservador. O trabalho das condutoras legais populares que lutam pela leitura crítica do Direito e buscam conversar sobre o assunto e é revolucionária (KOLLONTAI, 2014).¹⁹

Na visão do curso e das Promotoras Legais Populares, as leis vigentes em nosso País devem ser iguais a todos, acrescenta Kollontai. As Promotoras Legais Populares, em sua maioria, luta pelos seus direitos e direitos negados às mulheres, mesmo não sendo sua área de atuação. Em sua fala, a facilitadora deixou evidente a importância da educação popular e a educação em torno dos direitos das mulheres como um instrumento de base para a formação de educadoras multiplicadoras.

¹⁹Transcrição da fala da facilitadora

Alexandra Kollontai finaliza o encontro fazendo uma analogia entre a capoeira e as mulheres: somos iguais na capoeira, caímos, mas não ficamos no chão, sempre nos levantamos.

No encontro do dia 30 de abril de 2014, o tema discutido no curso das PLP's foi sobre para que serve os 3 poderes, ou seja, o Poder Executivo, o Poder Legislativo e o Poder Judiciário. O facilitador do encontro desta noite foi o advogado Jean-Paul Sartre. Neste encontro as alunas puderem distinguir a função de cada um dos três poderes e como eles atuam em defesa da mulher.

Com uma abordagem multidisciplinar do Direito, foi apresentado para as alunas artigos da Constituição Federal de 1988, como, por exemplo, o artigo 5º, o qual afirma que todos somos iguais perante a lei, a organização dos Estados e suas funções: legislativa, executiva e judiciária, sempre com o enfoque nos direitos das mulheres.

O facilitador salientou que no Brasil há muito ainda por se conquistar no que diz respeito às lutas das mulheres na área do Direito, ele ainda cita que podemos separar o direito em polos antagônicos, ou seja, os serviços jurídicos que lutam inovadores (aqueles que lutam em prol dos movimentos sociais) e os serviços jurídicos tidos como mais tradicionais. Ele ainda enfatiza que a participação dos movimentos sociais nas esferas públicas é de grande importância.

O advogado mencionou, ainda, para as alunas da importância da formação delas como Promotoras Legais Populares e que cada uma deve passar para outras mulheres o conhecimento obtido na formação do curso. Ele finda o encontro dizendo da importância do projeto de Promotoras Legais Populares, não só em Campinas, como no Brasil inteiro.

Nesse dia 07 de maio de 2014, o tema foi sobre os direitos humanos e teve como facilitador o Presidente do Conselho de Direitos Humanos de Campinas, André Rebouças.

Rebouças iniciou sua fala sobre a importância do reconhecimento dos nossos direitos, principalmente dos Direitos Humanos e da iniciativa de luta contra os preconceitos e discriminações. De acordo com suas palavras:

O servo não era propriedade do senhor, mas ele tinha uma característica que tolhia a liberdade dele – ser fixado àquela terra. Lutaram contra o regime de servidão e pode ser considerado uma luta pelos direitos humanos. A luta pelos Direitos Humanos percorreu toda a História. Com a opressão surge a resistência à opressão. A ideia dos Direitos Humanos é a ideia da construção a partir dessa resistência que pode ser vitoriosa ou não (REBOUÇAS, 2014)²⁰.

O facilitador realizou um questionamento às alunas sobre o que elas sabiam acerca dos Direitos Humanos e em seguida continuou a conversar sobre o tema dizendo que o assunto não era algo fácil ou simples como pode parecer. André Rebouças explicou que os Direitos Humanos surgiram, teoricamente, depois da Segunda Guerra Mundial com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, princípios e regras, em 1948. Ele citou também a história dos negros e de como era errado denominá-los de escravos, afinal, eles não foram escravos, e sim escravizados.

André Rebouças falou, ainda, que a Declaração de 1948 (em anexo), é considerada o primeiro marco da luta pelos Direitos Humanos. No entanto, esta luta está presente nos dias de hoje e pode ser percebida durante toda a história da civilização. A luta contra as opressões, discriminações e preconceitos ocorre por meio da resistência e da mudança do comportamento, opondo-se à manutenção do *status quo*.

Os Direitos Humanos estão presentes em diversos momentos das nossas vidas e está amparado legalmente em nossa Constituição (1988) em seu artigo 5º.

Rebouças conclui que como PLP's elas devem ter e fazer resistência contra qualquer tipo de preconceito e discriminação que perpetue o ódio contra os seres humanos. Nesse dia estavam presentes no curso 40 mulheres sentadas em um semicírculo.

Para finalizar esse módulo, o estágio de vivência, no dia 14 de maio de 2014, teve como tema como devemos agir em relação à educação popular. Assim, para as PLP's, em educação popular é essencial ser protagonista e estar empoderada do

²⁰Transcrição da fala da facilitadora.

conhecimento que se quer passar para outras mulheres em situação de vitimização. Agindo e construindo juntas uma nova vida, uma nova caminhada.

Foi entregue neste encontro o 1º kit de material do curso das PLP's, com textos sobre gênero, raça e classe e, também, uma apostila com o histórico e a trajetória das PLP's e textos sobre o feminismo e a luta das mulheres. Também se discutiu o cronograma do 2º semestre e o que as alunas gostariam de aprender.

Com a dinâmica feita nesse encontro, foi possível perceber por meio das falas que muitas mulheres já participaram ativamente das lutas pelos direitos das mulheres e contra a violência sofrida por elas.

O que ficou marcado para as alunas foi a fala da facilitadora, pela qual ela diz que o curso das PLP's era um curso para ajudar a agir e pensar juntas, em conjunto. Que a união das mulheres em prol de seus direitos era algo muito importante.

Iniciamos neste dia, 21 de maio de 2014, o módulo III do curso Promotoras Legais Populares de Campinas, cujo o tema foi: "o que é violência contra a mulher." A facilitadora foi a médica Virgínia Woof que iniciou o encontro questionando as alunas sobre o que elas compreendiam ser violência e o que não era violência. As alunas livremente expuseram seus pontos de vista.

Woof, utilizando-se de caneta hidrocolor e papel pardo, esquematizou para as alunas o ciclo da violência que muitas mulheres sofrem e salientou que qualquer mulher pode ser vítima da violência doméstica. Esse tipo de violência não escolhe classe ou raça, todas as mulheres estão sujeitas a esse tipo de agressão.

Foto 1: Confeção do quadro "Ciclo da Violência"



Fonte: Patti, Cíntia Isabel. 2014

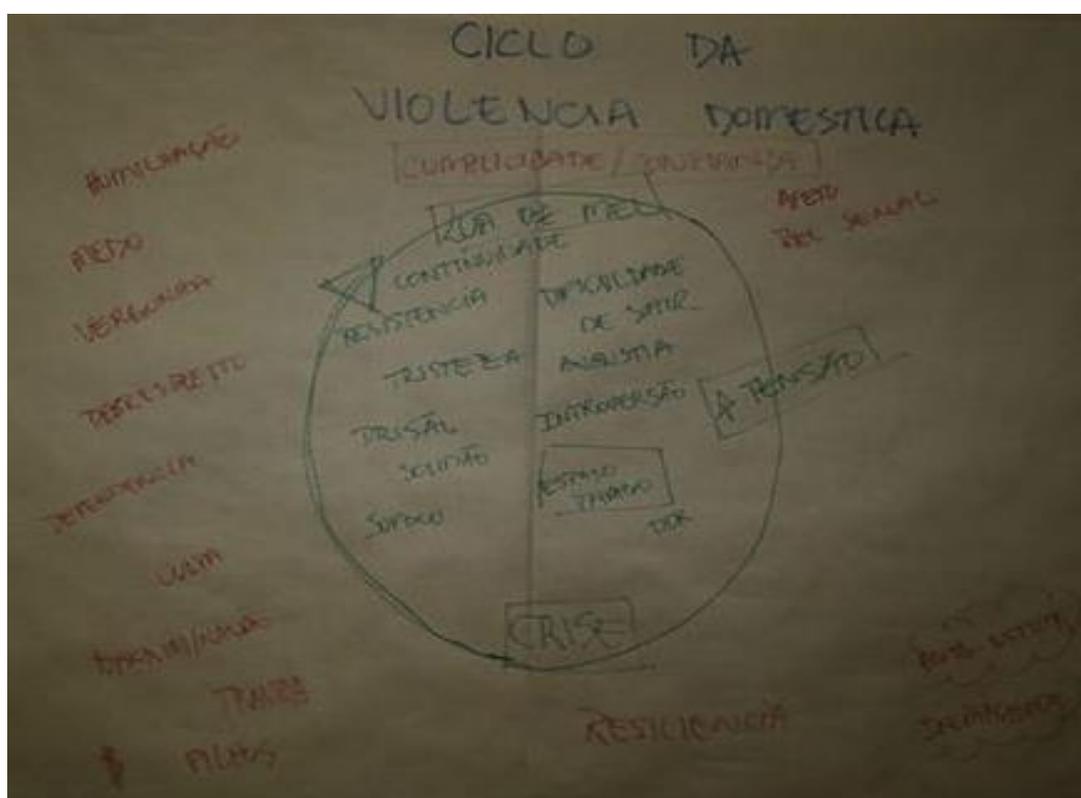
Um fato intrigante exposto pela facilitadora foi o de que as pessoas, normalmente, estão acostumadas a violentar as mulheres e as próprias mulheres estão acostumadas a reproduzir esse padrão de comportamento.

A facilitadora deixou bem claro que nenhuma mulher merece sofrer violência, seja ela de qualquer tipo, forma ou espécie, pois isso é uma violação de seus direitos humanos. Não importando o que tenha acontecido, nada justifica a violência. Woof disse, ainda, que não existe um perfil de agressor contra a mulher; no entanto, ela explicou que a violência do homem contra a mulher é uma força de demonstração de

poder, controle e dominação e quando esse se sente ameaçado, por qualquer motivo, os riscos tendem a aumentar.

Virgínia Woof fez uma retomada sobre o ciclo da violência contra a mulher. Desta vez desenhando em um cartaz, feito em conjunto durante a aula com as alunas, pelo qual foi dito o que se vê e o que se sabe sobre a violência contra a mulher é algo cultural e histórico e que é necessário desconstruir esse padrão, buscando mecanismos para que as mulheres possam reconhecer-se dentro da sociedade.

Foto 2: Ciclo da Violência



Fonte: Patti, Cíntia Isabel. 2014

A facilitadora findou o encontro dizendo que para ser uma PLP é essencial ter os olhos e ouvidos bem atentos. É preciso aprender a escutar as mulheres vítimas de violência e isto é primordial, além de denunciar sempre que necessário.

A Lei Maria da Penha é fruto da luta das mulheres e do movimento feminista, acrescentou a facilitadora. Esse fato deve estar claro para as PLP's, os avanços das

mulheres no País, incluindo a lei Maria da Penha e também as lutas e avanços dos movimentos feministas desde a Constituição de 1988 marcou definitivamente a luta contra as opressões e agressões sofridas pelas mulheres brasileiras.

Dando continuidade ao módulo III, no dia 28 de maio de 2014, a facilitadora deste encontro foi a PLP Dandara dos Palmares que começou sua fala explicando um pouco sobre o projeto: Promotoras Populares de Campinas. Em seguida perguntou o nome de cada aluna e o que significava violência contra a mulher para elas. Vários aspectos foram elencados, entre eles a violência física, psicológica, de bens e materiais. Dandara dos Palmares respondeu que a violência era tudo o que foi dito e ainda mais, sendo que a violência era tudo o que descaracterizava a mulher como ser humano, podendo ser violência física, desigualdade racial, violência sexual e/ou violência psicológica.

A facilitadora enfatizou que as mulheres devem organizar-se e mobilizar-se contra qualquer tipo de situação em que são vitimadas e descaracterizadas, mudando assim a situação de violência imposta para muitas mulheres. A violência contra a mulher é algo milenar e foi naturalizado com o tempo, acrescenta a facilitadora. As PLP's devem desconstruir isto e empoderar as mulheres sobre seus direitos.

Dandara dos Palmares apresentou uma definição de violência contra a mulher, ao dizer que violência contra a mulher é qualquer ato ou conduta que cause morte, danos, sofrimento físico, sexual ou psicológico, tanto na esfera pública quanto na esfera privada. Ela cita a convenção de Belém do Pará, de 1994, e deixou como indicação de leitura na íntegra da Convenção de Belém do Pará de 1994.

Com a Lei Maria da Penha,²¹ salientou a facilitadora, vemos o quão importante é a luta das mulheres contra a violência, pois foi a partir desse marco histórico no Brasil que as mulheres passaram a se reconhecer como seres humanos de efetivos direitos e isso as empodera cada vez mais.

É importante destacar, explicou Dandara dos Palmares, que a Lei Maria da Penha acrescentou itens que antes não havia na Convenção de Belém do Pará. A

²¹ A Lei 11.340/06, mais conhecida como Lei Maria da Penha, tem este nome em homenagem à Maria da Penha Maia Fernandes, que por vinte anos lutou para ver seu agressor preso, devido as agressões e violências domésticas causadas no interior de seu casamento.

partir dessa Lei, estragar ou danificar bens das mulheres passou a ser crime patrimonial. Em suas próprias palavras:

Em 1994, um encontro em Belém do Pará se definiu o conceito do que vem a ser a violência contra a mulher. Com isso muda-se o olhar que se tem para quem governa, dirige ou coordena. Lei Maria da Penha – por exemplo, parte deste conceito. Uma soma de nossa história e de nossa luta, o que nos fortalece. Pode ocorrer em ambiente familiar, fora deste ambiente, na comunidade, cometida por qualquer pessoa e inclui prostituição forçada, sequestro, assédio sexual no local de trabalho. Importante para nós mulheres pois é o momento em que recorreremos ao estado e muitas vezes encontramos a violência institucional. Elemento novo, nos dias atuais: violência doméstica. Essa violência é banalizada: precisamos exercitar, peneirar para conseguir identificar. E uma coisa importante, feminista: também está sujeita à violência. E o papel da educadora e da PLP – a escuta, o diálogo, a interação e integração (PALMARES, 2014).²²

Para finalizar esse encontro, a facilitadora disse que ser uma educadora popular em direitos é saber ouvir e ser contra qualquer tipo de violência, e que se deve então lutar contra a violência imposta pela sociedade patriarcal em que vivemos hoje. Nesse dia, havia cerca de 30 mulheres.

No encontro do dia 04 de junho de 2014, foi discutido e refletido o poder da cultura machista e a violência contra a mulher. A facilitadora, Maria Beatriz Nascimento, convidada para mediar o encontro veio da cidade de São Paulo a convite da Associação Cida da Terra. Ela é formada em história e estuda mais especificamente a mulher negra na sociedade. Nascimento disse estar surpresa com a renovação das participantes do curso, algo diferente dos anos anteriores.

A facilitadora iniciou sua fala dizendo para o grupo que a desigualdade regional encontrada no Brasil, no que se refere à classe, gênero e raça, é algo muito grande. Isto favorece, de acordo com ela, a violência contra a mulher.

Maria Beatriz Nascimento fez um resumo sobre as mulheres negras que marcaram a história, desde Lélia Gonzalez, em 1970, passando por Laudelina de

²²Transcrição da fala da facilitadora.

Campos Mello, fundadora da luta sindical da mulher negra, até Dandara, uma das mulheres protagonistas da luta do quilombo Zumbi dos Palmares.

A facilitadora enfatizou que é necessário identificar, reconhecer e lutar contra as opressões, negando sempre as políticas que visam o embranquecimento populacional. Ser negra, afirmou Maria Beatriz Nascimento, não é algo ruim ou pejorativo. Ela dizia que, em suas próprias palavras:

O movimento negro brasileiro é amplo, tem diversos eixos de atuação. As participações das mulheres negras podem ser nas lutas gerais ou específicas. As mulheres negras padecem desse preconceito, os grupos específicos se consolidaram a pouco tempo pois muitas mulheres não se intitulam como feministas (NASCIMENTO, 2014)²³.

As mulheres devem ser sujeito de sua própria história e lutar efetivamente para que políticas públicas sejam feitas em prol delas, salientou a facilitadora. Ela terminou sua fala dizendo para o grupo de alunas que elas devem resistir e se unirem em busca de quebrarem e lutarem contra os preconceitos e opressões existentes na sociedade.

No encontro do dia 11 de junho de 2014 o tema proposto para a discussão foi a Lei Maria da Penha, Lei 1.340/06. As facilitadoras desse dia foram duas advogadas, Cecília Meireles e Tarsila do Amaral, militantes do movimento feminista, a primeira é participante da comissão da diversidade sexual e da homofobia, sendo formada pelo curso das PLP's de Campinas. A segunda é advogada atuante na sua profissão, militante nos movimentos sociais e principalmente nos movimentos feministas.

O encontro foi iniciado com a apresentação de cada aluna e em seguida foi exibido um trecho do filme "A Cor Púrpura". Foi questionado às alunas se elas entendiam a mensagem que o filme passava. As facilitadoras continuam dizendo que, assim como no filme, o ato de bater na mulher é algo naturalizado e reproduzido historicamente, de geração em geração. Com a Lei Maria da Penha essa situação tende a mudar, salienta as facilitadoras, pois qualquer forma de violência ou agressão contra a mulher passou a ser vista como crime perante a lei.

²³Transcrição da fala da facilitadora.

As advogadas citaram uma das fundadoras do curso de Promotoras Legais Populares no Brasil, Amelinha Teles, ao afirmar que ela é um exemplo de mulher a ser seguida e uma grande lutadora pelos direitos das mulheres.

Elas ainda falaram para as alunas que ainda há muito por se conquistar, mas já não se pode negar que também já temos conquistas abarcadas. Um exemplo disto, citou uma delas, é a Delegacia da Mulher e a Lei Maria da Penha.

Nos dias atuais, de acordo com as facilitadoras, a violência contra as mulheres, a violência doméstica e a violência familiar são tratadas como uma situação que envolve as políticas públicas, deixando de ser tratado como algo sem valor. A Lei Maria da Penha vem como um marco histórico na legislação brasileira, ao exprimir a violência contra a mulher como um grave problema estrutural e que deve ser solucionado por meio de políticas públicas. Para elas, de acordo com suas palavras:

*Primeira política pública em defesa da mulher, lei Maria da Penha. A penalização não é a solução para todos os problemas que a gente tem. Anteriormente a questão das mulheres era tida como algo de menor importância. A lei Maria da Penha precisa ser implementada de forma a ocupar uma legislação eficaz e aplicável (MEIRELES E AMARAL, 2014).*²⁴

A Lei Maria da Penha abrange, de acordo com as advogadas, o convívio doméstico, o âmbito familiar e qualquer tipo de relação íntima de afeto. Elas salientaram que a lei protege todas as pessoas independente da sua orientação sexual.

As facilitadoras finalizaram o encontro daquela noite dizendo para as alunas que é papel do Estado, como um órgão público, promover campanhas educativas às escolas contra a violência à mulher, mas elas salientaram que efetivamente isto não ocorre. Dizem para o grupo que é papel delas, como PLP's, cobrar medidas dos governos e governantes locais, exigindo que eles promovam ações educativa contra a violência a mulher. As PLP's devem ser educadoras multiplicadoras do conhecimento apreendido no curso.

²⁴Transcrição da fala da facilitadora.

No dia 18 de junho de 2014 ocorreu o estágio de vivência para encerrar o terceiro módulo. A dinâmica proposta pela PLP Rosa Parks consistia em cada aluna falar um pouco sobre a violência contra a mulher, foi um momento intenso e emocionante para o grupo, no qual cada mulher ali presente teve a oportunidade de expressar o que tinha aprendido no módulo que se encerrou.

No final do encontro, a facilitadora apresenta para as alunas uma paródia da música “Gritam-me negra” e pediu que no lugar da palavra Negra as participantes colocassem a palavra Mulher. Ela findou a aula daquela quarta-feira dizendo sobre as inúmeras cobranças que a sociedade coloca diante da mulher e como as alunas devem lutar contra as opressões e violências vivenciadas diariamente. Nesse dia, 18 de junho de 2014, foi entregue às alunas a primeira avaliação para ser feita em relação ao curso.

Nesse dia, 25 de junho de 2014, foi discutido no curso de Promotoras Legais Populares a violência obstétrica e o parto humanizado. As facilitadoras convidadas foram Patrícia Rehder Galvão e outras participantes do Fórum pela Humanização do Parto de Campinas.

A facilitadora Patrícia Rehder Galvão iniciou o encontro desse dia, 25/06/2014, falando seu nome, dizendo que é mãe do João, de quase 9 anos, e da Isabela, de 6 anos, casada com o Marx. Ainda fala que é advogada, doula²⁵ e atualmente é aluna no curso de Promotoras Legais Populares em Campinas.

Ela iniciou sua reflexão sobre a violência obstétrica contando um pouco da sua história, dizendo que quando entrou em trabalho de parto, com contrações, em hospital do setor privado de Campinas para dar a luz ao João, sentiu que algo não estava certo desde o momento em que pisou na instituição. Os profissionais da recepção não olhavam para ela, nem para o seu marido, e insistiam que eu não poderia entrar, porque o seu nome não estava na lista das mulheres que fariam cesáreas. E o seu marido dizia, enquanto ela estava lá com dores e com muito medo, que era parto normal, que eles não tinham agendado cesárea, mas de nada adiantava. Eles pareciam surdos e cegos. Depois de muito insistir (para ela foi uma eternidade,

²⁵ Acompanhantes de parto profissionais, responsáveis pelo conforto físico e emocional da parturiente durante o pré-parto, nascimento e pós-parto.

ênfatiou a facilitadora), eles foram até o plantonista e ela, Patrícia, com muito medo, acuada, foi recebida por um médico sério, sem olhar diretamente para ela, apenas perguntando de maneira ríspida: mas como você não marcou a cesárea? Você sabe que no parto normal muitas coisas ruins podem acontecer? Dizia o médico à facilitadora, que já estava em trabalho de parto. Seu marido permanecia ao seu lado, porém com um olhar inseguro, salientou Patrícia, mas disfarçando bem, dizia baixinho que tudo daria certo.

Logo após, ênfatiou bem a facilitadora, que doía muito, que a vontade de gritar era imensa e o médico dizia a ela que não adiantava gritar, se ela não estava conseguindo aguentar até aquele ponto, quiçá quanto iria gritar durante um parto normal. Patrícia Rehder Galvão, emocionada ao contar sua história para as alunas do curso, relatou que chegou a segurar a vontade natural de evacuar, que aumenta no trabalho de parto, salientou a facilitadora, para não ter que enfrentar o médico. Depois de passar por toda essa humilhação e violência, o profissional que o casal havia contratado chegou e ela tomou anestesia, e a partir de então não se lembra de mais nada, apesar de nas fotos ela aparecer acordada.

Patrícia Rehder Galvão falou para o grupo que foi conhecer seu filho, o João, já no quarto, quando lhe deram para segurar em seus braços o bebê mais lindo do mundo, ela relatou que sentia falta do vínculo inicial, do contato pele e pele, mas não sabia, novamente, descrever o que estava sentindo. E mais uma vez alguns profissionais não olharam para ela, não observaram que algo não estava bem com aquela mãe, o que refletiu na amamentação posteriormente, ênfatiou a facilitadora

Esse ocorrido na vida do casal completou 9 anos e até aquele momento Patrícia Rehder Galvão disse que chorava ao falar ou lembrar de suas experiências. Ela ainda mencionava que ela e seu filho tiveram muita dificuldade em criar um vínculo um com o outro. Poderia ser coincidência, ênfatiava em sua fala, mas o sentimento que ela tinha era de que ela era invisível naquela instituição e isto ainda era muito real e presente em sua vida.

O tempo foi passando e de repente o casal teve um segundo filho, agora uma menina, chamada Isadora. Seu parto foi muito respeitoso, pelo qual o vínculo se fez imediatamente, disse a facilitadora para o grupo.

Diante dessas duas experiências, mencionada em sua vida, Patrícia começou a refletir, descobrir a humanização do parto, nascimento, a violência obstétrica e com o tema da violência obstétrica conheceu histórias horrorosas, salienta a facilitadora, muito piores do que a dela, de mulheres que têm os seus filhos sozinhas, sem o direito que lhes é assegurado por lei, de ter um acompanhante de sua preferência, de mulheres, na rede privada e pública, que são xingadas o tempo todo, humilhadas por profissionais que estão dentro das instituições, em um dos momentos de maior vulnerabilidade da mulher, sendo submetidas a procedimentos sem quaisquer informações e explicações, sem o seu consentimento, violando os seus direitos e colocando em risco a vida dessas mulheres e dos seus bebês ao indicarem cesáreas totalmente desnecessárias, por exemplo, sem justificativas em evidências científicas, chegando ao absurdo de não saber como permitir a entrada de uma mulher que chega na instituição em trabalho de parto.

Ela afirmou, ainda, que mesmo sendo advogada não tinha conhecimento algum sobre as normas legais existentes sobre a violência contra a mulher, incluindo a violência obstétrica. Quando refletiu e percebeu que algo estava muito errado e começou a estudar e empoderar-se sobre a violência obstétrica especificamente, participou de uma das Conferências da Defensoria Pública do Estado de São Paulo, que aconteceu na cidade de Campinas. Patrícia Rehder Galvão salientou que em momento algum aprendeu na faculdade de Direito que existia uma conferência da defensoria em prol dos direitos das mulheres.

A pedido de uma amiga advogada de São Paulo, a facilitadora começou a estudar um dossiê sobre violência obstétrica feito pelo Parto do Princípio, e escreveu uma proposta para defender na conferência da Defensoria, e assim foi feito. Chegando lá, ela salientou, deparou-se com várias mulheres que participavam de ONGs para erradicação de violências contra as mulheres e nenhuma delas sabiam o que era violência obstétrica. Ela se questionava sobre o que tinha estudado e o que tinha vivido era real, mas insistiu e defendeu sua tese, juntamente com outra doula de Campinas. Sua tese foi aceita.

As pessoas que lá estavam ficaram intrigadas com o resultado da proposta e chegaram a fazer comparações sobre tal violência. Depois a sua proposta foi encaminhada para São Paulo juntamente com outras propostas sobre o mesmo tema

vindas de algumas cidades do Estado e, apesar de algumas mulheres não concordarem que os relatos que trouxeram retratassem violências contra a mulher, a proposta foi a segunda mais votada por todos que participaram da conferência geral. E assim se começou a falar sobre o tema da violência obstétrica contra a mulher na Defensoria Pública.

Nesse momento, ela enfatizou como podia ser uma advogada e nunca ter ouvido falar na faculdade sobre a violência contra a mulher, tanto doméstica, sexual, racial, e também sobre o que as mulheres vivenciam nos hospitais, a violência obstétrica.

Ter se deparado com o curso de Promotoras Legais Populares, a princípio foi por curiosidade afirmou Patrícia Rehder Galvão, sem saber o que encontraria lá. E sua surpresa foi enorme, ouvindo as mulheres que participavam do curso, ouvindo os profissionais, inclusive advogadas, que faziam as palestras, encontros, oficinas, ela se empoderou dos seus direitos como mulher, efetivamente.

A facilitadora faz uma analogia com o filme “Ensaio da Cegueira” e diz que ela, assim como todas as mulheres que desconhecem seus direitos, vivem como no filme baseado na obra homônima de José Saramago. Ela ouvia os relatos e se perguntava onde é que estava até aquele momento que os ouvidos dela não ouviam e olhos dela não enxergavam tantas violências contra as mulheres? Por meio do curso das PLPs, ela pode, finalmente, conhecer o Direito Social, algo que ela nunca tinha ouvido falar, sequer na faculdade de Direito.

No curso das Promotoras Legais Populares, novamente, ela se deparou com a realidade: muitas das mulheres que faziam o curso, que trabalhavam com violência contra a mulher, não sabiam da existência da violência obstétrica ou não sabiam definir o que era aquilo que muitas mulheres viviam, que algumas delas que ali estavam, aliás, haviam vivido. Esse foi contexto que ela disse naquele encontro, ao enfatizar sobre a violência obstétrica contra a mulher.

Para finalizar o encontro foi passado dois filmes que retratavam o tema da violência obstétrica e depois conversamos sobre eles.

Então, a facilitadora Patrícia Rehder Galvão findou o encontro dizendo que o curso das PLP´s mostra que precisamos educar além das escolas, além das apostilas,

permitindo que as crianças, adolescentes e adultos vivenciem as relações humanas, a empatia, as suas angustias, alegrias e medos, que todos tenham a oportunidade de conhecer o Direito, que está presente na sociedade, nas relações dos indivíduos, em cada residência, instituição.

Que todos possam abrir os portões das escolas para conversas sobre nascimentos, sobre como é incrível e direito de todos nascer através de um parto respeitoso, sem humilhações, sem procedimentos desnecessários, sem se considerar a mulher e o seu bebê um produto; que uma menina de 6 anos possa simplesmente contar para os amigos da escola, numa roda de conversa, que nasceu de parto normal, que foi direto para o colo da mãe, sem ser uma coisa de outro mundo, como acontece hoje, quando essa menina corre para os braços da mãe e diz que precisa de ajuda para convencer os amiguinhos que ela nasceu pela vagina de sua mãe, enquanto ela estava agachada em cima da cama de um hospital (parto de cócoras) e que depois que nasceu ficou no colo de sua mãe por um longo tempo antes que alguém pudesse tirá-la de lá. Nesse dia, muitas violências serão desveladas, enfatizou a facilitadora, e refletidas pela sociedade, porque quando um bebê nasce de forma respeitosa, quando a mulher está com o seu acompanhante que escolheu, participando desse nascimento, quando se é permitido sentir esse amor profundo e natural, quando, enfim, as crianças, os adolescentes, os adultos, puderem conhecer os seus direitos, respeitando os direitos dos outros, sabendo que todos eles devem se basear na dignidade da pessoa humana, viveremos algo indescritível e incrível.

No encontro do dia 2 de julho de 2014 as alunas do curso puderam refletir e discutir sobre a violência sexual e o abuso intrafamiliar. A facilitadora foi a ginecologista Dra. Heleieth Saffioti integrante do projeto Iluminar de Campinas.

A facilitadora iniciou sua fala apresentando *slides* sobre o que é a violência sexual, como ela é caracterizada e como pode-se ajudar as mulheres que sofrem tal violência.

A ginecologista citou que a cada 17 minutos uma mulher era estuprada, de acordo com uma pesquisa feita no Canadá. Ela continua dando exemplos e diz as alunas que em Campinas a assistência social notificou 800 casos de violência contra a criança no ano de 2013, e que no ano de 2014 o número ultrapassara os 148 casos de abusos. Ela enfatizou em sua fala que “Ainda somos moeda de troca – em guerra,

na luta urbana, nas relações pessoais e na questão da violência sexual. Homicídios e acidentes de trânsito, os índices caíram, já violência sexual está em crescimento.” (SAFFIOTI, 2014)²⁶

A facilitadora continuou sua argumentação dizendo que a violência era um fenômeno que contém forte carga emocional de quem a comete, de quem sofre tal violência, de quem presencia tal fato e também de quem cuida das pessoas que sofrem o ato violento.

Sobre a violência sexual, a facilitadora falou que 90% dos casos eram contra meninas e mulheres. Ela citou, ainda, dados divulgados no ano de 2013 pelo IPEA sobre a pesquisa relacionada ao estupro e comentou que 26% ainda era uma quantidade absurda de pessoas, incluindo mulheres, acharem que a culpa da violência era da própria vítima. Outro exemplo que a Dra. Heleieth Saffioti apresentou para o grupo foi sobre o vagão “cor de rosa” no metrô da cidade de São Paulo. Ela comentou que devido inúmeras mulheres serem assediadas dentro de tal transporte público o governador resolveu separá-las. Essa medida causou uma grande revolta aos movimentos sociais, principalmente no movimento feminista. O projeto do tal vagão não foi para frente devido ao prejuízo que iria ocasionar às empresas, e não por conta dos movimentos sociais.

A facilitadora terminou o encontro afirmando que a violência sexual era um problema de saúde pública e deve ser tratado como tal. E as alunas como futuras PLPs devem transmitir os conhecimentos para outras mulheres. Ela terminou dizendo que quem abusa sexualmente de mulher e criança é estuprador e não doente.

Nesse dia, 16 de julho de 2014, foi feita uma reflexão sobre a ancestralidade feminina e a facilitadora foi Joana D'Arc. Ela propôs para o grupo uma dinâmica que girou em torno da sexualidade da mulher. Ela salientou que a sexualidade é uma energia própria do ser humano, que permite com que ele se relacione consigo mesmo, com os outros e com a natureza, em resumo, com tudo que está ao seu redor e que lhe oferece prazer.

A facilitadora explicou para as alunas que para se sentir bem com outra pessoa, primeiramente é necessário sentir se bem consigo mesma, se reconhecer como ser

²⁶Transcrição da fala da facilitadora

atuante, viver, de desejo e direitos. A sexualidade de cada um de nós, disse a facilitadora, é construída a todo o momento, mutável e social, ou seja, se constrói a partir da relação com o outro. Ela enfatizou para o grupo que a pior desconstrução da sexualidade é a violência sexual, pois a sexualidade é algo para se dar prazer e não o seu inverso. Ela terminou o encontro com uma dinâmica que proporcionou o sentir e o sensível por meio da massagem nos ombros da companheira de curso.

No dia 23 de julho de 2014, o encontro foi sobre o empoderamento feminino e as estratégias de enfrentamento contra a violência. A facilitadora foi Maria do Carmo Pereira, mais conhecida como Carmem²⁷ do Menino Chorão, moradora da comunidade Menino Chorão de Campinas.

Carmem Pereira iniciou seu relato contando para as alunas do curso que sofreu violência doméstica desde criança até sua vida adulta. Ela contou que durante seu casamento sofreu várias agressões do marido e em uma destas agressões, Carmem

²⁷ Reportagem da Folha de São Paulo: Nada de sexo, cerveja no bar nem partidas de bilhar ou futebol. Para grande parte dos homens, ficar sem apenas um desses itens já é uma verdadeira tortura. Em uma comunidade carente do bairro Jardim Columbia, em Campinas (a 99 km de SP), esse é um perigo constante. Manter os companheiros na seca foi a saída encontrada pelas mulheres do local para puni-los por agressões físicas ou verbais. A ideia foi reduzir os recorrentes casos de violência doméstica o que, segundo moradores, tem dado certo. O chamado período de disciplina, onde [sic] os homens são privados de sexo ou qualquer atividade de lazer, dura 15 dias e vale para todas as 200 famílias da comunidade que, por coincidência ou não, chama Menino Chorão. A líder comunitária e cozinheira Maria do Carmo Pereira de Sousa, 44, diz que no bairro não existe o ditado em briga de marido e mulher não se mete a colher. Aqui todo mundo se mete e interfere. Ela diz que a medida foi adotada há cerca de dois anos e só tem dado resultado porque são as próprias mulheres quem fiscalizam se o castigo está sendo cumprido. Se o meu companheiro está em disciplina e toma cerveja no bar com um amigo, a mulher dele vai puni-lo também deixando de fazer sexo com ele, diz Maria do Carmo, que faz reuniões quinzenais com as vizinhas para discutir os casos de agressão. Ela, que é mais conhecida como Carmem, afirma que também foi vítima de violência doméstica quando vivia em Pernambuco com o pai dos seus sete filhos. Apanhei muitos anos sem saber o motivo. Muitas mulheres passam por isso diariamente e não sabem como se defender, diz a líder comunitária que vai contar hoje sobre essa experiência no I Fórum sobre Violência contra a Mulher: Múltiplos Olhares, a partir das 9h na Unicamp. Dono do único bar da comunidade, Ualas Conceição dos Santos, 24, diz que nunca agrediu a mulher, mas que vê muitos homens proibidos de frequentar seu estabelecimento. Aqui quem manda são as mulheres. A disciplina funciona e acho bom pois as mulheres têm sido muito maltratadas, afirma. Na comunidade, é difícil achar um homem que fale abertamente que ficou de castigo. O técnico em refrigeração, Michel Nascimento Barbosa, 23, aprova a disciplina e diz que já enfrentou as restrições de lazer e de sexo. Foi ruim, mas elas estão certas", diz ele, todo comedido. Em caso de reincidência, o agressor também pode apanhar. Ele pode ser amarrado e a mulher bate nele na frente de todo mundo, diz. Nos casos mais graves, o homem é expulso da comunidade. Segundo ela, já ocorreram quatro expulsões e as vítimas escolhem se desejam ficar no local ou ir embora com o agressor. Infelizmente, algumas foram com eles. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2014/04/1437916-maridos-agressivos- ficam-sem-sexo-e-bilhar-em-comunidade-em-campinas-sp.shtml> . Acessado em 30 de julho de 2014

Pereira estava grávida de gêmeos, quando seu marido a esfaqueou o seu intestino, fazendo-a perder os bebês e assim não podendo mais gerar mais filhos.

Foi através do SOS Mulher que a facilitadora conheceu seus direitos, explicou ela para as alunas. Direitos esses negados desde o início de sua vida e que ela mesma não reconhecia a existência. Carmem Pereira afirmou que foi por meio do SOS mulher que ela aprendeu sobre os seus direitos.

Atualmente ela mora em Campinas, e vive na Comunidade do Menino Chorão. Nessa comunidade existe uma Casinha Cultural, local onde as mulheres aprendem a costurar, bordar, ler, escrever. Cada pessoa que passa pela comunidade é levada a essa casinha e lhe é pedido uma contribuição para a manutenção e gastos em gerais.

Carmem Pereira evidenciou que foi por meio das PLP's que se empoderou dos seus direitos e conheceu várias leis que protege ela e as outras mulheres da comunidade. Por causa disso, atualmente ela não se cala mais quando vê uma mulher sofrendo qualquer tipo de violência.

A facilitadora continuou sua fala para o grupo dizendo que na comunidade onde mora nenhuma mulher irá morrer por causa de violência doméstica. Lá as mulheres são unidas e empoderadas de seus direitos.

Carmem Pereira enfatizou que a luta contra a violência e agressões contra as mulheres ocorriam diariamente na comunidade. A polícia militar era chamada, mas diziam que “em briga de marido e mulher não se mete a colher”. Então, todas as mulheres, cansadas de sofrerem agressões cotidianamente fizeram um combinado que consistia em punir todo homem que agredisse sua mulher. Tal punição estava relacionada ao ato sexual, ou seja, homem que bate ou agride sua companheira fica sem sexo por 15 dias até 3 meses. E se algum amigo apoiasse e reivindicasse a favor do agressor era punido juntamente com ela.

A facilitadora falou para o grupo que tais medidas foram necessárias para combater a violência que existia dentro da comunidade e, ao finalizar, afirmou que desde que essa “lei” foi colocada em prática, raramente as mulheres da sua comunidade sofrem agressões, sejam elas de quais tipos forem.

Dando continuidade ao curso, no dia 30 de julho de 2014, o tema para discussão e reflexão foram os movimentos sociais. A facilitadora foi a PLP Rose Marie Muraro, uma das fundadoras do projeto na cidade de Campinas, militante há 32 anos no movimento feminista e nas lutas das mulheres.

Rose Marie Muraro começou contando para as alunas sobre a sua história de vida e afirmou que foi seu marido a pessoa quem a politizou, dando-lhe de presente o livro de Marx, *O Capital*, o que a empoderou e a impulsionou a ser uma militante. Ela continua sua fala dizendo que começou a participar por curiosidade nos movimentos sociais, mais especificamente, nos movimentos feministas e que fez grandes amizades que duram até os dias atuais.

Enfocando mais o movimento social, Rose Marie Muraro explicou que dentro da própria igreja começou a especular o que realmente as mulheres queriam para se reconhecerem e se auto-afirmarem na sociedade. A resposta que obtivera foi creches para que as mulheres pudessem trabalhar e deixar seus filhos em lugares seguros. Este fora um pequeno recorte do início de sua vida como militante, salientou a facilitadora.

Nos anos 1980, auxiliou na implantação do SOS família, a partir de então sua vida começa a ser construída sob a ótica da luta contra a violência sobre as mulheres. Ela também participou da elaboração da Constituição Federal de 1988, um grande marco, e cujo avanço para o Brasil foi enfatizada pela Rose Marie Muraro. Em contrapartida, era evidente, destacou a militante, que muita coisa tem de ser mudada nesse País e por meio dos movimentos sociais, lutando cotidianamente, que se podever esperança no fim do túnel.

Para essa facilitadora a Delegacia da Mulher é um espaço que deveria ser de conforto e aconchego para as mulheres que necessitam daquele local. Porém, isto não ocorre, observou Rose Marie Muraro, ao esclarecer que o fato de não ser o local adequado não era culpa das delegadas ou funcionárias que ali estão, e sim da falta de formação para lidar com pessoas que sofreram violência. Ela ainda enfatizou que a educação é o alicerce para o futuro e que as alunas do curso são possuidoras de um conhecimento que se deve ser multiplicado para outras mulheres, seja por meio de oficinas, palestras, conversa etc. Em suas próprias palavras: O que se nota é que, nas delegacias, os casos que chegam são colocados em julgamento depois de muito

tempo, as denúncias chegam a ser consideradas omissas. O tratamento pessoal com as mulheres é inadequado (MURARO, 2014).

Rose Marie Muraro falou para as alunas da existência do CEAMO- O Centro de Referência e Apoio à Mulher Operosa - uma conquista também para as mulheres de Campinas, pois o CEAMO²⁸ está em funcionamento até os dias atuais devido a uma lei que o protege, Lei 10.948. Ele é um serviço voltado para a mulher que sofreu violência e de proteção social especial de média complexidade.

A facilitadora terminou o encontro com uma dinâmica do barquinho e colete salva vidas, ao dizer para as alunas que elas, como PLP's, deveriam passar o conhecimento adquirido para outras mulheres pudessem também empoderar-se de todos os seus direitos.

No encontro do dia 13 de agosto de 2014 o tema da aula foi a Defensoria Pública e a facilitador foi uma assistente social da defensoria, Marie Curie e um Defensor Público, Martin Luther King.

Os facilitadores começam o encontro questionando as alunas se elas conhecem o papel da defensoria em relação aos direitos das mulheres. Em seguida, eles observaram que a defensoria é um órgão público que destina-se a pessoas que não possuem condições de arcar com advogados em processos judiciais. Assim, os defensores públicos são sujeitos, homens e mulheres, formados em direito que após passarem em um concurso público atuam auxiliando as pessoas que não têm condições para pagar os custos de um advogado, dos trâmites dos processos judiciais e seus honorários.

Eles salientaram que antes de entrar com ações, os defensores públicos, tentam acordos com as partes do processo, na busca de evitar o desgaste do processo judicial. Em última instância, eles recorrem à justiça. Deste modo, a ação

²⁸ O CEAMO é um Centro de Referência e apoio à mulher, público, municipal, inaugurado em 25 de setembro de 2002. Tem como objetivo o acolhimento e a prestação de serviços no âmbito psicológico, social e na orientação jurídica à mulher que acometida por qualquer tipo de violência, tendo como finalidade o rompimento do ciclo de violência por meio de atendimentos individuais, familiar e em grupo. É caracterizado por ser um espaço de acolhimento, escuta ativa, troca de experiências e vivências, de conhecimento e empoderamento sobre os direitos das mulheres no exercício de sua cidadania.

pode ser tanto individual como coletiva, nas mais diversas áreas do direito, como, por exemplo: saúde, educação, direitos das mulheres etc.

Os facilitadores falaram para as alunas que dentro da defensoria pública existe o núcleo de defesa da mulher, já que no Brasil as mulheres sofrem violência, discriminação, agressão, e por isso elas têm um atendimento especializado. Normalmente, esses atendimentos são realizados pelos Núcleos Especializados de Defesa da Mulher. (NUDEM²⁹). Ao citarem a Lei Maria da Penha eles alertam que essa lei prevê em seu artigo 8º uma política pública contra a violência a mulher, que visa coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Tal ação ocorrerá por meio de um conjunto de articulações e ações da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e, também, de ações não-governamentais, tendo por diretrizes a integração operacional do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública com as áreas de segurança pública, assistência social, saúde, educação, trabalho e habitação. Isso demonstra que para implementação de uma política pública voltada especialmente às mulheres vítimas de violência, destacaram os facilitadores, foi necessário a criação de uma rede, da qual a Defensoria Pública fez parte.

Martin Luther King e Marie Curie terminaram o encontro daquela noite lembrando que a Defensoria Pública é um órgão essencial para todos os cidadãos, principalmente para as mulheres, pois no que diz respeito aos seus direitos essa Instituição exerce uma função fundamental. Eles ainda enfatizaram que por meio da Defensoria da Mulher muitas mulheres que sofriam qualquer tipo de violência foram resgatadas e salvas.

²⁹ De acordo com o site da Defensoria Pública do Estado de São Paulo: “O Núcleo de Promoção e Defesa dos Direitos da Mulher atua pela efetivação do princípio da igualdade de gênero, com especial enfoque em políticas públicas que combatam discriminações sofridas por mulheres. O Núcleo possui atuação de destaque na aplicação da Lei nº 11.340/2006, também conhecida como Lei Maria da Penha, que prevê medidas de prevenção e repressão à violência doméstica e familiar contra a mulher. O órgão coordena o atendimento a mulheres no Juizado Especial de Violência Doméstica, localizado na Capital. Além disso, promove atendimentos em 9 Centros e Casas de Atendimento à Mulher, mantidos pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres do Município de São Paulo. Entre 2008 e 2013, mais de 2.000 mulheres vítimas de violência foram atendidas. No último ano, em 2013, somente na Capital, foram propostas 1.000 ações judiciais em defesa de mulheres que procuraram a Defensoria. Nessa área, 1.200 audiências judiciais foram realizadas entre janeiro e julho de 2013. Na área de educação em direitos, promove palestras sobre temas de sua área de atuação.” Disponível em < <http://www.defensoria.sp.gov.br/dpesp/Default.aspx?idPagina=3355>> Acessado em 25 de agosto de 2014.

Nesse dia, 06 de agosto de 2014, o encontro foi voltado para as discussões sobre os equipamentos públicos de atendimento à mulher. As facilitadoras desta noite foram Anita Garibaldi, advogada, e Elisa Lucinda atual coordenadora do SOS ação mulher e família.

As facilitadoras iniciaram o encontro tecendo um panorama histórico da instituição, ao explicarem para as alunas como chegaram ao atual nome da instituição:

Quadro 6 - SOS ação mulher e Família

1980	SOS Mulher
1982	SOS Ação Mulher
1995	SOS Ação Mulher e Família

Fonte: Patti, Cíntia Isabel. 2014

As facilitadoras, em nome da instituição, se intitularam uma das pioneiras nas ações contra todas as formas de violência sofridas pelas mulheres. Elas salientaram que o SOS ação Mulher e Família possuem projetos e desenvolve programas desde a área da saúde, passando pela educação e também sobre a sexualidade feminina. A Instituição possui um quadro de funcionários composto por uma psicóloga, um assistente social, uma advogada, um educador social, estagiários e voluntários.

As facilitadoras explicaram para as alunas quais os tipos de violência que o SOS ação Mulher e Família, por meio de um quadro, pelo qual foi descrito os tipos de violência:

Quadro 7 - Tipos de violência

Violência de Gênero: Física, Psicológica, Sexual, Patrimonial
Violência Intrafamiliar
Ameaças
Negligência
Maus tratos
Abandono

Fonte: Patti, Cíntia Isabel. 2014

No SOS ação Mulher e Família, enfatizou as facilitadoras, há diversos programas, atendendo, assim, as necessidades das mulheres e das crianças. Por meio de ações socioeducativas e terapêuticas, a equipe da Instituição visa o empoderamento das mulheres que ali estão e a interrupção do ciclo de violência vivido por elas, tendo como objetivo principal a prevenção da violência intrafamiliar, tais atividades envolve no próprio processo de mudança a desconstruindo do que é imposto como natural e como fim de reeducar as pessoas para uma sociedade na qual não haja violência.

O espaço do SOS ação Mulher e Família é um local de trocas de conhecimento e empoderamento por direitos, enfatizou uma das facilitadoras. Lá a mulher começa a se reconhecer com um ser de direitos e atuante na sociedade. Esse espaço também proporciona o fortalecimento dos vínculos familiares e o desenvolvimento da autonomia e potencialidades das mulheres que passaram por situações de violência. As facilitadoras falaram que a Instituição possui uma parceria com o CRAVI (Centro de Referência e Apoio à Víctima)³⁰, que oferece atendimento público e gratuito para mulheres vítimas de violência.

³⁰O Centro de Referência e Apoio à Víctima (Cravi), da Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania do Governo do Estado de São Paulo, tem como missão promover o reconhecimento e o acesso aos direitos das vítimas de violência, visando a consolidação dos direitos humanos e o exercício da cidadania. O Cravi oferece atendimento público e gratuito às vítimas e familiares de crimes violentos. O atendimento é realizado por uma equipe multidisciplinar formada por psicólogos, assistentes sociais e defensores público.

As facilitadoras terminaram o encontro citando o CAISM (Centro de Assistência Integral à Saúde da Mulher), na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), como uma referência para o atendimento de mulheres que sofreram abuso sexual. Salientaram a participação do SOS ação Mulher e Família na criação, em Campinas, da Delegacia da Mulher e do abrigo para a mulher e seus filhos em iminente risco de morte e também na implantação de vários serviços de saúde e assistência à mulher vítima de violência nas cidades de Várzea Paulista, Jacareí, Programa da Mulher da Prefeitura de Ipatinga, Abrigo de Mulheres do Distrito Federal, implantação de outros SOS ação Mulher e Família nas cidades de São José dos Campos, Uberlândia e Hortolândia.

No encontro do dia 20 de agosto de 2014, o estágio de vivência foi sobre a sororidade³¹ e a facilitadora daquela noite foi a PLP Rosa Parks.

Ela propôs uma dinâmica para as alunas na qual consistia em encher bexigas, jogá-las para cima, todas ao mesmo tempo, e que ninguém deixasse a bexiga cair no chão. As bexigas eram para as alunas jogarem para cima, pois elas representavam a própria vida. As alunas perceberam que em um certo momento as bexigas foram se misturando e, com a ajuda, uma das outras, não deixavam as bexigas caírem.

Em um segundo momento da dinâmica, a facilitadora pediu que uma aluna ficasse incumbida de pegar todas as bexigas, e que cada bexiga representava uma tarefa que a mulher realiza no seu dia a dia, no decorrer de sua vida. As alunas perceberam que, sozinha, a colega de curso não conseguia recolher todas aquelas bexigas. Então a facilitadora começou a questionar o grupo perguntando para todas como será que a mulher se sente quando não tem ajuda, quais as condições de vida que ela se encontra e como ela faz para dar conta do malabarismo que é a vida da mulher, enfatizou Rosa Parks.

Essa dinâmica, concluiu a facilitadora, foi para mostrar para as alunas que juntas conseguimos realizar muito mais coisa do que sozinhas. Por meio da solidariedade e sonoridade as mulheres se fortificam cada vez mais, salienta Rosa Parks.

³¹ Sororidade é o pacto entre as mulheres que são reconhecidas irmãs, sendo uma dimensão ética, política e prática do feminismo.

Para finalizar o encontro, a facilitadora falou que as mulheres não devem desistir de si mesmas, muito menos da própria vida, se anulando ou não se reconhecendo como alguém de valor. Ela ainda enfatizou que mesmo a sociedade rotulando e padronizando as mulheres, todas devem lutar contra qualquer forma de opressão e estranhar tudo que é imposto como natural. Como PLP, as alunas deveriam umas dar às mãos as outras para que pudessem juntas caminhar na luta contra a violência à mulher.

Nesse dia, 27 de agosto de 2014, o encontro foi sobre a diversidade sexual e a facilitadora convidada foi Ângela Davis, integrante do jornal Aos Brados³² de Campinas, graduanda em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Puc-Campinas).

Ângela Davis iniciou sua fala se apresentando e enfatizando ser mulher, negra, bissexual, lésbica, militante do movimento das mulheres lésbicas.

A facilitadora contou para as alunas um pouco da sua história de vida e disse que as mulheres não foram criadas e educadas para o poder do discurso e da fala, ela exemplifica isso dizendo sobre a quantidade de mulheres que existem na política.

Ângela Davis fala da sua trajetória de vida e passagem pelo grupo “Identidade de Campinas”, do coletivo “Moleca” e do jornal “Aos Brados”. Ela disse que esse jornal nasceu da necessidade da comunidade LGBT mostrar seus trabalhos, pesquisas etc.

A facilitadora mencionou que a sexualidade e o sexo são colocados para a mulher como algo que não é para o prazer, e sim para a reprodução apenas. Enfatiza, na sua fala que se deve quebrar esses tabus, mudando completamente os paradigmas, os quais são impostos desde o nascimento da mulher.

³² O jornal aos Brados é um jornal periódico, tanto impresso quanto virtual. De acordo com o seu site: “Desde 2002 o Grupo Aos Brados!! luta pela redução dos preconceitos e da discriminação em razão da expressão da sexualidade atrelada aos conflitos raça/etnia e classe social. Acreditamos que através da valorização de nossa cultura, costumes, assim como nossas origens possamos promover a cidadania e o protagonismo de mulheres e homens homossexuais, transsexuais, travestis, bissexuais e heterossexuais em situação de exclusão social. Criando condições para a interação com a comunidade e possibilitando o fortalecimento e a compreensão dos impactos psicossociais e revertendo a situação de baixa autoestima em que, na maioria das vezes, vivem estas pessoas. Disponível em <<http://aosbrados.blogspot.com.br/p/quem-somos.html>>. Acessado em 21/12/2014.

Ela findou o encontro dizendo que a sexualidade da mulher não é algo pronto e acabado, é algo que muda com o tempo e com as relações sociais. Enfatizou, ainda, que cada mulher deve escolher para si o que lhe dá prazer e escolher, principalmente, o que ela quer ser.

No dia 03 de setembro de 2014 foi discutido no curso de Promotoras Legais Populares o aborto, e os direitos reprodutivos da mulher. A facilitadora do encontro foi Jandira Magalena dos Santos.

A facilitadora iniciou sua fala dizendo que o aborto, no Brasil, de acordo com estudos, já é uma questão de saúde pública. Ela salientou que a falta de políticas públicas concretas e programas de educação sexual não são suficientes ou eficazes.

Afirmou, ainda, que existem inúmeros fatores que levam as mulheres a abortar, sobretudo o socioeconômico. Isso é tão grave que mesmo sabendo de todos riscos que correm muitas mulheres se submetem a esses procedimentos clandestinos e perigosos sob o risco de morrer e de ficarem estéreis. A pergunta, salientou Jandira Magalena dos Santos, não deveria ser "por que as mulheres abortam?", e sim "por que as mulheres não deixam de abortar?".

Ela afirmou que enquanto o Estado continuar sendo ausente o aborto ainda será visto por muitas mães como solução dos problemas. O Estado, enquanto ente político, tem responsabilidade para resolver a questão da melhor maneira possível, e a criminalização do aborto está há mais de 80 anos mostrando que essa postura não é a saída.

Ela disse para as alunas que quando se debate e reflete a legalização do aborto, isso não significa assumir que todas as mulheres irão fazer aborto caso seja estritamente necessário. Não se trata de ser a favor ou contra alguma coisa, pois trata-se de uma questão de saúde pública. Para a facilitadora:

As desigualdades sofridas por nós mulheres ao longo da história demonstram que a sociedade em que vivemos foi construída por meio das opressões das mais diversas naturezas, entre elas, a opressão de gênero. Incrivelmente, mesmo com a

*luta das mulheres até hoje o poder patriarcal impede que usufruamos nossos direitos, sobretudo, os direitos sexuais e reprodutivos (SANTOS, 2014).*³³

O ponto principal do assunto, salientou a facilitadora, se baseia no fato de que muitas mulheres fazem o aborto e morrem por causa disso, sendo a 3ª causa de morte materna no país. Portanto, é problema de saúde pública e deve ser tratado como tal, sem falso moralismo e hipocrisia da sociedade, enfatizou Jandira Magalena dos Santos. E tão logo o Estado legalize o aborto ele lidará com os direitos sexuais e reprodutivos das mulheres por meio de políticas públicas para evitar que as mães morram ao abortar, além de disponibilizar métodos contraceptivos com regularidade no Sistema Único de Saúde (SUS).

Ela continua sua argumentação dizendo que enquanto houver esse tabu de não se discutir publicamente sobre o aborto, muitas mulheres continuarão engravidando por falta de informação, uma vez que ensinar sexualidade na escola é motivo de troça de alunos e professores, salientando que não se pode esquecer que os métodos contraceptivos não são 100% eficazes, pois muitas mulheres engravidam mesmo se prevenindo. Em suas palavras:

*Nenhum método contraceptivo é completamente seguro e há diversos riscos de falhas, o que faz com que as mulheres procurem o abortamento em situações de desespero para evitar uma gravidez não planejada. Esclarece-se que nenhum método contraceptivo é abortivo, pois não interrompe a gravidez, apenas previne que ela aconteça. Há uma grande polêmica em torno do abortamento, principalmente de ordem moral e religiosa, apesar de ser uma realidade que vitima muitas mulheres no Brasil, principalmente mulheres negras e pobres (SANTOS, 2014).*³⁴

Ela disse que as mães que pretendem fazer o aborto precisam de tratamento e acompanhamento multidisciplinar, e não de prisão, como acontece atualmente no Brasil. Ela ainda enfatizou que falar contra o aborto é antidemocrático e desrespeitoso com todas as mulheres. E mais grave ainda é justificar as posições com subterfúgios machistas de submissão da mulher e interiorização de gênero. Pior que isso, é ver outras mulheres reproduzindo padrões que nos violentam por sermos mulheres. Isso pode ser observado nas afirmações tais como: “É mulher, deve se dar ao respeito”,

³³Transcrição da fala da facilitadora.

³⁴Transcrição da fala da facilitadora.

“Não quer engravidar, mantenha as pernas fechadas”, entre outras. Como salientou Santos:

Nós mulheres somos impedidas de ter autonomia sobre os seus corpos e decisões, desta forma não temos poder sobre nós mesmas e responsabilidade sobre nossas escolhas, pois ainda somos consideradas civilmente incapazes pela sociedade. Ressalta-se que quando as mulheres são coagidas, abusadas e exploradas não há consentimento, portanto, liberdade e igualdade de gênero, ocasionando situações de discriminação, sofrimento, exclusão e violência a uma infinidade de mulheres (SANTOS, 2014).³⁵

A facilitadora terminou o encontro dizendo que enquanto a mulher for vista como principal agente do abortamento, todas as mulheres terão de continuar lutando por igualdade de gênero, porque essa igualdade de fato não existe.

No encontro do dia 10 de setembro de 2014, a Promotora Legal Popular Lélia Gonzalez veio compartilhar seus conhecimentos com as alunas do curso sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/90.

Ela iniciou sua fala destacando a importância de tal lei, pois ampliou o conteúdo do artigo 227 da Constituição Federal de 1988, cujo objetivo é o de dar a garantia e proteção total e social às crianças e aos adolescentes.

Ela salientou para as alunas que tanto as crianças como os adolescentes têm seus direitos garantidos, mas também eles têm seus deveres a cumprir. Lélia Gonzalez enfatizou sobre a importância dos pais no desenvolvimento e no dia a dia de seus filhos, ao mencionar ainda a Lei do Menino Bernardo³⁶, Lei 13.010/14 e sobre o ato infracional.

No final desse encontro, cada aluna do curso ganhou um exemplar do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da Constituição Federal de 1988.

³⁵Transcrição da fala da facilitadora.

³⁶ Lei que pune pais, responsáveis ou qualquer adulto que pune com castigos crianças e adolescentes e que resultem em sofrimento físico e/ou psicológico.

Nesse dia, 17 de setembro de 2014, foi-se discutido um tema não muito falado, de acordo com as PLP's, a diversidade geracional. A facilitadora foi Anne Frank, professora da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Puc-Campinas)

A facilitadora iniciou sua reflexão dizendo e afirmando novamente, que esse não era um tema muito debatido nos círculos e movimentos sociais, porém não deixa de ser importante. Ela destacou que a sociedade brasileira não está preparada para atender as necessidades das pessoas com mais idade, os idosos. Esse fato ocorre devido a cultura que nos é imposta do novo, do descartável, evidenciou Anne Frank. Porém, se deve ter a consciência que a expectativa de vida, tanto de homens quanto de mulheres, tende a crescer e essas pessoas necessitam de cuidados, reconhecimento e carinho. Anne Frank salientou que os idosos, em muitos casos, sofrem violência dentro de sua própria casa, no convívio familiar.

De acordo com o Estatuto do Idoso, Lei 10.741/03, é caracterizado crime deixar de prestar socorro ao idoso, abandoná-lo em locais públicos ou hospitais, expô-los em situações degradantes ou submissas, entre outras coisas, citou a facilitadora.

Anne Frank, durante sua fala, destacou a importância do reconhecimento social da violência que é cometida contra os idosos e medidas que possam prevenir situações de agressão às pessoas de mais idade.

A facilitadora terminou o encontro dizendo para o grupo que o Estatuto do Idoso é um grande avanço para as pessoas com mais de 60 anos, em todos os sentidos, assegurando-lhes uma vida mais tranquila no que diz respeito a planos de saúde, aposentadoria, medicamentos fornecidos pelo Sistema Único de Saúde (SUS).

No encontro do dia 24 de setembro de 2014 as alunas do curso fizeram a segunda avaliação, referente ao segundo bimestre, organizaram a formatura e realizaram a sua confraternização.

3.3 Contando história: Um diálogo breve com as fundadoras do curso de Promotoras Legais Populares.

Rose Marie Muraro, em uma conversa informal, uma das fundadoras do curso em Campinas, recebeu-me em sua residência para um diálogo sobre como surgiu a ideia de ser PLP e como trouxeram o curso para Campinas.

Ela contou-me que foi seu marido o protagonista dela ter se empoderado dos seus direitos, dando-lhe o livro “O Capital”, de Karl Marx. Desde esse momento ela relatou que nunca mais parou de ler e estudar sobre os movimentos sociais. Ela salientou que morava no centro da cidade de Campinas, com seus filhos e esposo, porém queria vivenciar a realidade que ouvia tantas mulheres mencionarem, resolveu, então, mudar-se para um bairro popular de Campinas, onde reside até hoje.

Com relação ao curso e projeto de Promotoras Legais Populares, Rose Marie Muraro ouviu falar e interessou-se pelo assunto, então se inscreveu juntamente com outra mulher aqui de Campinas e todos os sábados iam pra São Paulo fazer o curso e assistir as aulas. Era muito corrido o tempo, enfatizou Gloria Steinem, porém valeu o esforço.

Decidiu juntamente com essa outra mulher que Campinas e região deveriam ter um projeto como aquele, de Promotoras Legais Populares. Foi então que no ano de 1998 o curso de Promotoras Legais Populares chegou em Campinas, porém não teve muito sucesso, formando duas turmas apenas, salientou Rose Marie Muraro. Em 2009 o projeto foi retomado, juntamente com a Associação Cida da Terra, e atualmente completou 8 anos de existência. Formando mais de 200 mulheres como PLP's na região de Campinas.

Rose Marie Muraro contou-me uma história fundamental para a sua vida como mulher, dizia ela, que foi o dia em que ela perdeu o medo. Ela acompanhava de perto os casos de assentamento na região de Campinas e em um incidente, de desapropriação e desocupação das terras, após inúmeros meses de negociação, ela acompanhou o Grupo de Mulheres da Periferia (GMP) até o assentamento, depois de uma longa caminhada pela rodovia anhanguera, e viu a derrubada das casas e muitas mulheres e crianças chorando, foi um dia triste, se emocionou Rose Marie Muraro.

Nesse momento, Rose Marie Muraro contou-me emocionada, percebeu que em uma casa que seria derrubada estavam várias mulheres e crianças abrigadas. Rose Marie Muraro, como contou, se colou na frente da polícia armada e pediu para que ele esperasse ela retirar as crianças e as mulheres que ali estavam. O policial continuou com a ordem e ela reafirmou o pedido, conseguindo, assim, retirar todas as pessoas que estavam naquela casa. Rose Marie Muraro comenta que quando o policial a olhava nos olhos e ela não desviava o olhar, sentiu-se segura de si, forte na sua luta e perdeu o medo.

Foi possível conversar brevemente com Gloria Steinem no lançamento do livro *“Da guerrilha à imprensa feminista: a construção do feminismo pós-luta armada no Brasil (1975-1980)”*, no dia 28/11/2013. Já no evento Frango, Polenta e Política em 2014, tivemos uma breve conversa com a fundadora do projeto Promotoras Legais Populares no Brasil.

Gloria Steinem foi militante na época da ditadura no Brasil, juntamente com seu marido, sua irmã grávida e filhos. Gloria Steinem é formada em direito e é coordenadora do projeto de PLP em São Paulo e é integrante da União de Mulheres de São Paulo.

Indagada sobre o curso de Promotoras Legais Populares, Gloria Steinem respondeu que o projeto de Promotoras Legais Populares consiste em mobilizar, capacitar e empoderar as mulheres sobre seus direitos, ou seja, o objetivo do curso e do projeto de PLP's é formar mulheres que possam lutar para que seus direitos sejam efetivamente garantidos.

Percebe-se, com esses relatos, que nos dias atuais, as mulheres procuram mecanismos e instrumentos de defesa em relação aos seus direitos, e buscam, também, conhecimentos sobre os seus direitos, como por exemplo o curso de formação de Promotoras Legais Populares. Pode-se afirmar, então, que o projeto e o curso de Promotoras Legais Populares empodera as mulheres sobre seus direitos e elas passam a se reconhecer como sujeitos atuantes de suas vidas e ter autoconfiança em si mesmo. Além de formar educadoras populares multiplicadoras do conhecimento, com o objetivo de empoderar mais mulheres sobre seus direitos e lutar contra qualquer tipo de opressão.

3.4 Quando a Educação vai além dos muros da escola: Um projeto de Educação Popular “Promotoras Legais Populares”

Para analisarmos o significado político das ações geradas no curso das Promotoras Legais Populares e também nos movimentos sociais, faz-se necessário observar o curso e suas alunas a partir de um ponto de vista antropológico, para que possamos entender as discussões geradas ao longo do ano e os temas propostos pelas próprias alunas.

O questionamento e o reconhecimento de sua identidade como mulher e mulher negra na sociedade não acontecem de uma hora para outra, é preciso do olhar e afirmação do outro para que isto ocorra. De acordo com Honneth (2003):

Hegel começa descrevendo o processo de estabelecimento das primeiras relações sociais como um processo de afastamento dos sujeitos das determinações naturais; esse aumento de “individualidade se efetua através de duas etapas de reconhecimento recíproco, cujas diferenças se medem pelas dimensões da identidade pessoal que encontram aí uma confirmação prática. Na relação de “pais e filhos”, uma relação de “ação recíproca universal e de formação dos homens, os sujeitos se reconhecem reciprocamente como seres amantes, emocionalmente carentes; o elemento da personalidade individual que encontra reconhecimento por parte do outro é o “sentimento prático”, ou seja, a dependência do indivíduo relativa às dedicações e aos bens necessários para a vida. No entanto, o “trabalho” da educação, que para Hegel constitui na determinação interna da família, dirige-se à formação da “negatividade interna” e da independência do filho, de sorte que seu resultado deve ser a “superação” daquela “unificação do sentimento” (HONNETH, 2003, p.49)

Honneth (2003) apresenta o conceito de eticidade e reconhecimento como:

Um conceito de eticidade próprio da teoria do reconhecimento parte da premissa de que a integração social de uma coletividade política só pode ter êxito irrestrito na medida em que lhe correspondem, pelo lado dos membros da sociedade, hábitos culturais que têm a ver com a forma de seu relacionamento recíproco; daí os conceitos fundamentais que são circunscritas as pressuposições de existência de uma tal formação da comunidade terem de ser trabalhados para as propriedades normativas das relações comunicativas; o conceito de reconhecimento representa para isso um meio especialmente apropriado porque torna distinguíveis de modo sistemático as formas de interação social, com vista ao modelo de respeito para com a outra pessoa nele contido. (HONNETH, 2003, p.108)

Para Honneth (2003) e como vimos no curso de Promotoras Legais Populares de Campinas, o reconhecimento ocorre a partir das relações sociais que se tem com o outro, ou seja,

[...] um indivíduo só está em condições de identificar-se integralmente consigo mesmo na medida em que ele encontra para suas peculiaridades qualidades aprovação e apoio também de seus parceiros na interação: o termo “honra” caracteriza, portanto, uma relação afirmativa consigo próprio, estruturalmente ligada ao pressuposto do reconhecimento intersubjetivo da particularidade sempre individual. (HONNETH, 2003, p. 56)

Em relação à identidade, é possível observar, ainda na sociedade que ser chamado de negro ou negra é algo pejorativo ou ruim. Stuart Hall (1992) ao estudar essas questões modernas de identidade a partir do conceito de hibridismo, ou seja, não sou negra, sou moreninha.

... algumas pessoas consideram que o hibridismo e o sincretismo – a fusão entre diferentes tradições culturais – constituem poderosa fonte criativa, que produz novas formas de cultura, mais apropriadas à modernidade tardia, embora outros considerem que o relativismo daí decorrente implica num aumento dos fundamentalismos (HALL, p.91, 1992).

Hall (1992) aponta uma tendência, tendência esta que formariam híbridos culturais por causa do processo contínuo de globalização em que estamos inseridos e as culturas estariam se difundindo. A partir desse dado, é possível demonstrar que a cultura feminista e negra, presentes tanto no curso como no projeto Promotoras Legais Populares, esteja se difundindo, juntando e tornando-se cada vez mais forte, empoderando as mulheres para seu autorreconhecimento. O autor, no entanto, nos chama a atenção para a homogeneização, pois para ele:

As identidades nacionais estão sendo "homogeneizadas"? A homogeneização cultural é o grito angustiado daqueles/as que estão convencidos/as de que a globalização ameaça solapar as identidades e a "unidade" das culturas nacionais. Entretanto, como visão do futuro das identidades num mundo pós-moderno, este quadro, da forma como é colocado, é muito simplista, exagerado e unilateral (HALL, p.77, 2006).

A identidade cultural presente no curso foi muito variada, participaram mulheres brancas, negras, pardas, travestis, homossexuais, jovens e senhoras. Todas em busca de empoderamento sobre seus direitos. Para Stuart Hall (2006), “entretanto, parece improvável que a globalização vá simplesmente destruir as identidades nacionais. É mais provável que ela vá produzir, simultaneamente, novas identificações globais e novas identificações locais” (HALL, p.78, 2006). A identidade cultural presente em todos os encontros do curso de Promotoras Legais Populares, por meio de falas, dinâmicas, aprendendo a escutar e a falar, respeitando o próximo e suas diferenças, construímos neste ano de 2014 novas identidades, novas mulheres. Isso pode ser observado a partir de tais narrativas das alunas da turma de 2014:

Gostei muito, o curso me deu segurança e novas informações para lutar contra o preconceito e a injustiça presente na vida das mulheres. Recuperei minhas forças e confiança em mim mesma. (Aluna A)³⁷

Os estudos de gênero, classe e raça sempre despertaram meu interesse, gostei muito do curso. (Aluna B)³⁸

Achei muito importante o curso para minha vida, através dele aprendi que tenho direitos que jamais imaginei ter, e o principal, aprendi como exigir que eles (os direitos) fossem cumpridos. (Aluna C)³⁹

O curso esclareceu muitas dúvidas que eu tinha e me fez conhecer pessoas que antes eu achava que era um “bicho papão” (risos). O importante do curso e do projeto foi aprender a ir e reivindicar nossos direitos. (Aluna D)⁴⁰

Usaram uma linguagem bem acessível, de fácil entendimento. Deram as aulas de maneira crítica. (Aluna E)⁴¹

As mulheres buscam aqui no curso entender a conjuntura para saber o porquê das coisas, se reconhecer e identificar umas com as outras. (Aluna F)⁴²

³⁷ Transcrição da narrativa das alunas.

³⁸ Transcrição da narrativa das alunas.

³⁹ Transcrição da narrativa das alunas.

⁴⁰ Transcrição da narrativa das alunas.

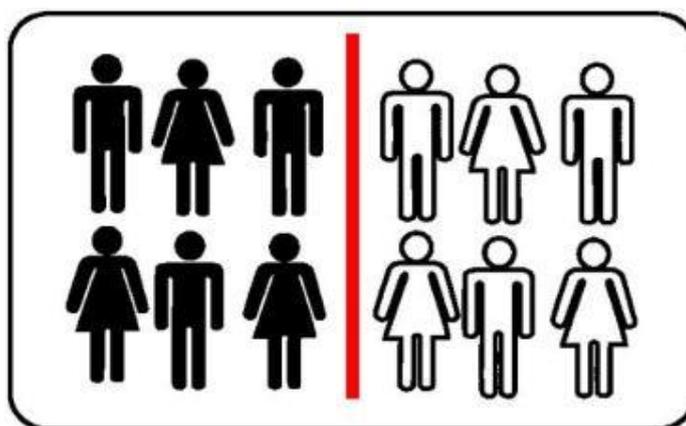
⁴¹ Transcrição da narrativa das alunas.

⁴² Transcrição da narrativa das alunas.

Creio que os encontros, curso, palestras e oficinas e a formação como PLP, de um modo geral, foram instrumentos importantes para eu me reconhecer como mulher. Os encontros semanais foram de muita importância para a minha vida! (Aluna G)⁴³

De fato, Hall (2006) nos apresenta o quão complexo é discutir a questão da identidade e de suas peculiaridades. Ao passo que nem tudo está escrito sobre as várias formas de “identidade”. Quaisquer afirmações sobre a questão de identidade são válidas e pertinentes no contexto do projeto de Educação Popular, mais especificamente, no curso das Promotoras Legais Populares.

No curso de formação de Promotoras Legais Populares foi possível discutir e desmitificar e conversar abertamente sobre diversos temas polêmicos, um deles foi o “Mito da Democracia Racial⁴⁴”, existente ainda no Brasil:



No Brasil, como foi estudado no curso, as hierarquias sociais são justificadas e racionalizadas de diferentes formas e todos eles apelam à ordem “natural” da existência e do criacionismo, apresentando, então, um traço constitutivo das relações sociais, no qual homens e mulheres, negros e brancos são vistos, ainda como pessoas de direitos diferentes, mesmo tendo leis que digam o contrário. De acordo com Guimarães (1995), o sistema de hierarquização no Brasil intersecciona dados de raça e cor, classe social e gênero sem, contudo, deixar de ser embasado pela dicotomização do povo brasileiro. Este fato resiste as mudanças e ao tempo e persiste ativo na atualidade.

⁴³ Transcrição da narrativa das alunas.

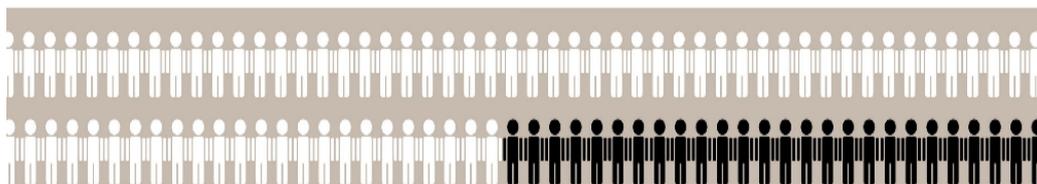
⁴⁴ Fonte da Imagem: < <http://prosaepolitica.com.br/2012/04/27/cotas-raciais-um-erro/#.VGk1N5fF9Kp>> Acessado em 10/10/2014. Mito da democracia racial é utilizado para criar elementos sobre a atual situação dos negros e negras na sociedade.

Podemos, então, dizer que na nossa atual sociedade, sexista, patriarcal e capitalista, a mulher negra e pobre é uma pessoa vulnerável. Na sociedade brasileira, especificamente, as experiências femininas são invisíveis, perpetuando, assim, a opressão histórica e transformando as mulheres em uma fonte inesgotável de vulnerabilidade, devido a vários fatores, como, por exemplo, a sua baixa autoestima, e ainda pelo fato da existência de um processo de naturalização das desigualdades e assimetrias sociais marcadamente acentuadas nas relações inter e intra-gêneros, isto é, colocar a diferença biológica para explicar a situação de inferioridade da mulher no Brasil.

Dados do censo 2010, realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada Brasileiro, aponta que o Brasil é o segundo maior país com a população negra, perdendo apenas para a Nigéria. Nos mostra um dado relevante, apenas uma minoria são negros os que ingressam em cursos de medicina e que pouquíssimos deles concluem esta graduação. E apresentado dados relacionando homens e mulheres com o mesmo cargo, o primeiro tem uma melhor remuneração que a segunda, *mesmo que esta tenha um nível maior de instrução que ele. (Grifos meus)*. Foi discutido nos encontros, como citados anteriormente, que a realidade brasileira é marcada pela exclusão racial e de gênero, o que chegamos à conclusão que este dado é visto em diversas áreas dos setores no país. Podemos afirmar, então, que as mulheres negras recebem uma remuneração menor que dos homens brancos, mulheres brancas e homens negros, sofrendo assim uma tríplice discriminação.



Só 2,66% dos que terminam Medicina são negros

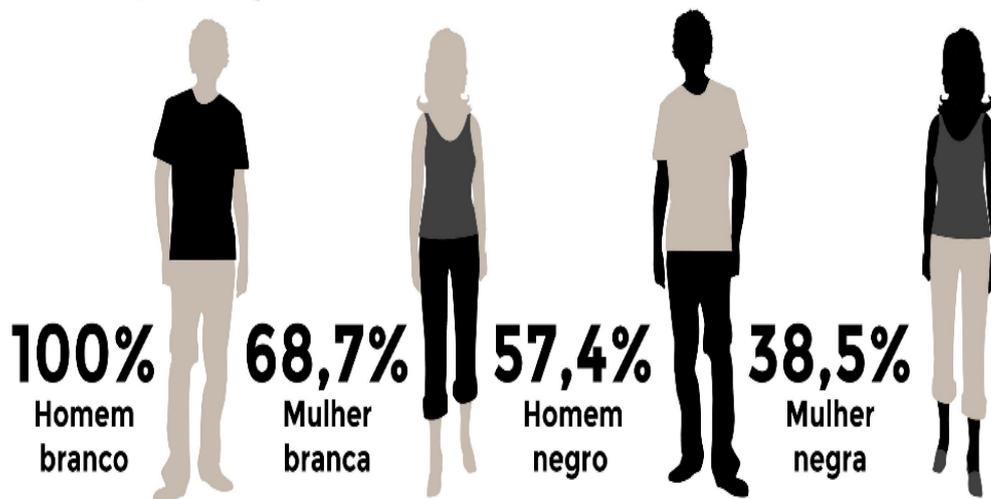


26% dos universitários são negros



Universidade de Brasília foi a primeira a estabelecer cotas para negros em 2004.

Desde 2012 é obrigatório nas universidades federais e institutos federais de Educação, Ciência e Tecnologia.



Remuneração relativa, com o mesmo nível de escolaridade e para a mesma função

FONTES: CENSOS DE 2010. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS

Antônio Rodrigues (texto), Ivone Ralha (design)

Toda a história da mulher está imersa em uma dimensão profundamente relacionada com as relações de poder, opressão e subordinação, condições concretas que inviabilizam-na em tomar atitudes de empoderamento dos seus direitos. Vimos que no decorrer do curso das Promotoras Legais Populares o empoderamento das mulheres pelos seus direitos, e elas se reconhecendo como tal, como um ser vivo, humano, que deve ser respeitado.

Lopes (2003) salienta que a mulher negra e pobre é exposta em uma sociedade que já é excludente, negando a ela o seu reconhecimento e pertencimento.

A vulnerabilidade social, a falta de qualificação e a desvalorização para a inserção social, a vulnerabilidade pragmática, a invisibilidade de suas reais necessidades nas ações e programas que diz respeito à assistência social, saúde, prevenção de doenças, ou seja, mulheres negras, em sua maioria, vivem em constante estado defensivo, sentindo a necessidade de interagir e ao mesmo tempo se proteger dos efeitos adversos da interação com o outro. Lopes (2003) define o conceito de vulnerabilidade de forma mais sintética:

Conjunto de aspectos individuais e coletivos relacionados ao grau e modo de exposição a uma dada situação e, de modo indissociável, ao maior e menor acesso a recursos adequados para se proteger das consequências indesejáveis daquela situação (LOPES, p.37, 2003).

O curso das PLP's, no seu decorrer, procurou promover o empoderamento das mulheres que ali frequentam, salientando que elas devem ser educadoras multiplicadoras, nas suas casas, nos seus ambientes de trabalho e em todos os locais em que frequentam, para que possam ser reconhecidas pelo que são e tendo seus direitos garantidos.

Para Munanga (2004), a dificuldade dos negros, no nosso caso, as mulheres negras enfrentarem os obstáculos na luta pela justiça social e por redistribuição equitativa do produto coletivo, na Educação ou em qualquer outro tipo de segmento social, exige que este segmento de população negra esteja unido em seus ideais para que possam construir juntos a identidade que lhes foi tirada, a identidade de mulher negra na sociedade, não como algo ruim ou pejorativo, mas de reconhecimento do seu valor.

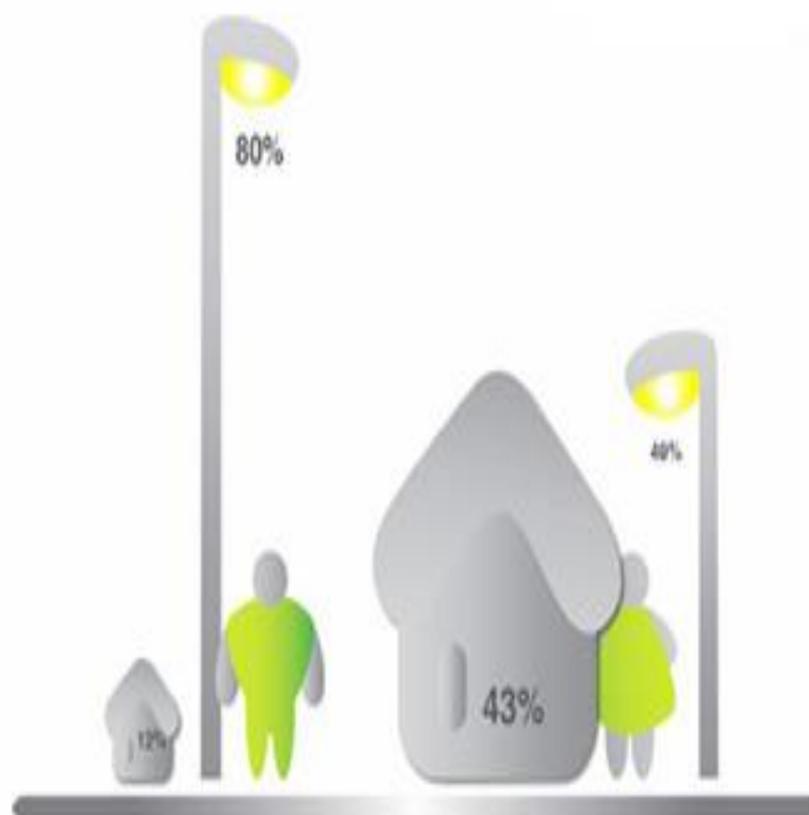
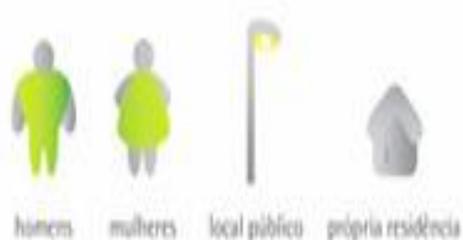
A identidade, como vimos acima com Hall (2006), é algo que sempre está em construção, em um processo e nunca um produto acabado. Para as mulheres no Brasil, não é algo fácil a construção da identidade, para as mulheres negras isto se torna mais complexo ainda, pois seu reconhecimento e sua autoestima se passam pela sua cor, pela recuperação e afirmação da sua negritude, física e culturalmente.

Cada pessoa constrói sua identidade a partir das peculiaridades de cada grupo em que se está inserido e no oitavo curso de Promotoras Legais Populares de Campinas não foi diferente, pois notamos que nas intervenções feitas durante o curso das Promotoras Legais Populares, era o momento de cada uma ser o que é e também a busca das mulheres pelo seu auto reconhecimento e pela sua valorização, tendo umas nas outras companheiras que ajudavam na caminhada, o que elas denominam de Sororidade.

A mulher negra tem sido, ao longo da história, a maior vítima da desigualdade racial que acomete nosso país. Os poucos estudos que remetem-se à ela nos mostram um quadro dramático, como nos mostra a pesquisa do IPEA (2011), pela qual a mulher tem mais chances de sofrer violências, tanto dentro como fora de casa. De acordo com a pesquisa, a violência doméstica é um grande fator de risco para a mulher negra, pois 43% das mulheres abarcadas pela pesquisa, que sofreram tal violência, estavam na companhia de seus cônjuges, namorados ou familiares.

Vitimização

Distribuição da população de 10 anos ou mais de idade, que foi vítima de agressão física, segundo sexo e local da agressão*. Brasil, 2009



*% percentuais apresentados não somam 100% em função de categoria outra não ser aqui apresentada.

Fonte: Retrato das desigualdades de gênero e raça - 4ª edição

No encontro do curso das Promotoras Legais Populares, que tinha como tema: “O Empoderamento”, a facilitadora foi a Moradora da Comunidade do Menino Chorão, Carmem Pereira. Neste encontro ela nos relatou como é possível se empoderar de seus direitos e deixar de ser vítimas da sociedade machista. Como ela mesma relatou em sua fala, homem que agride e bate em mulher entra em um período de disciplina, podendo variar. E se algum outro homem o apoia, este também sofre punições.

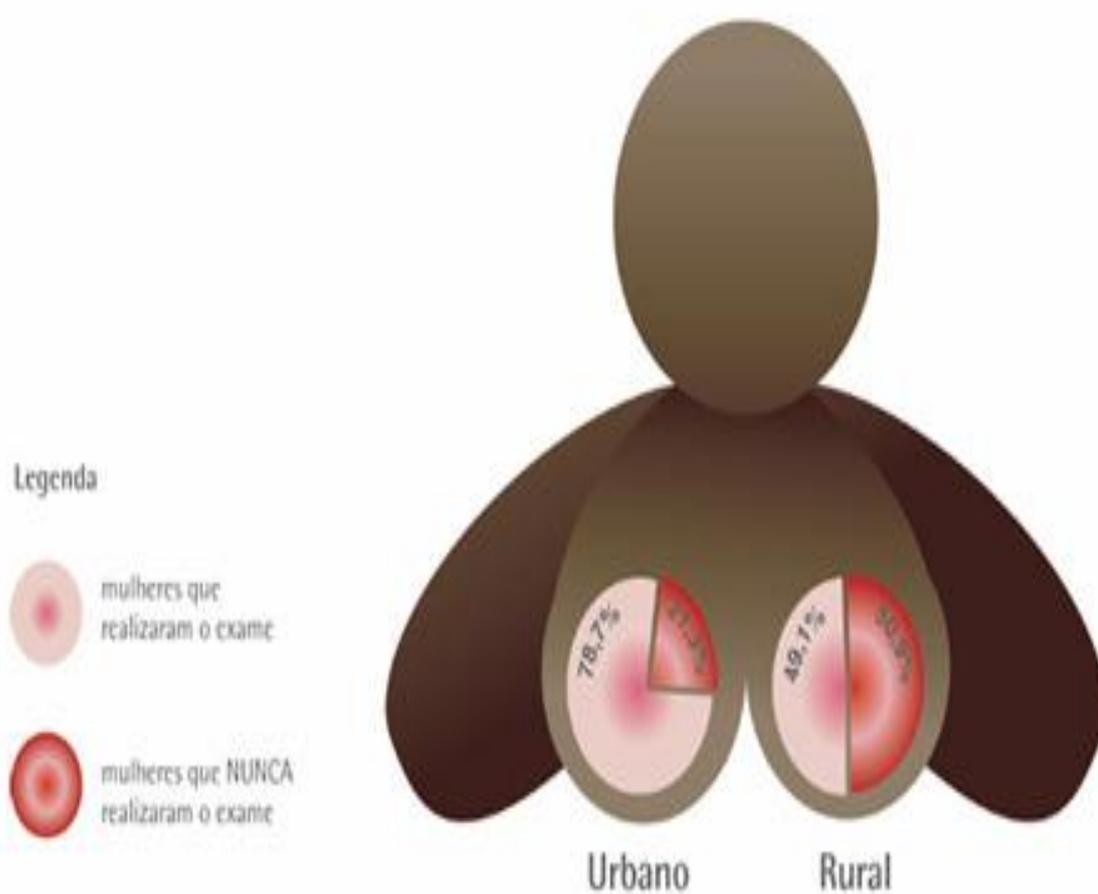
Como já foi relatado o encontro em que Carmem Pereira participou, apenas ressaltar a importância da educação popular, pois por meio dela as mulheres da Comunidade do Menino Chorão, situada em Campinas, se organizaram e tomaram atitudes de não serem mais vítimas e se calarem, como é dito pela nossa sociedade.

A posição de submissão que nos é posta por sermos mulheres, no dia a dia e principalmente nas relações sexuais, trazem consigo uma grande chance de contágio de doenças, demonstrando, mais uma vez, seu estado de vulnerabilidade feminina, uma situação muito mais complexa. Essa concepção sexista deixa evidente a discriminação e opressão das mulheres em relação aos homens. De acordo com o IPEA (2011), sobre o exame de mamografia para as mulheres brancas e negras no território brasileiro.

A mesma lógica da pronta disponibilidade do equipamento público com boa qualidade investigativa se vale para a oferta de exames preventivos; porém, no caso de saúde da mulher, a oferta ainda é precária e revela a permanência da desigualdade de acesso entre mulheres brancas e negras, entre aquelas residentes nas áreas urbanas e rurais e entre as regiões mais pobres do país, como a Norte e Nordeste, onde se situa a maior parte da população vivendo abaixo da linha de extrema pobreza. O percentual de mulheres brancas de 40 anos ou mais que, em 2008, havia realizado exame clínico de mamas, no período inferior a um ano, foi de 45,1%, e, para aquelas que realizaram mamografia, foi de 40,2%. Já para as mulheres negras na mesma faixa etária, este percentual foi de 33,1% e 28,7%, respectivamente. Esta diferença no acesso aos procedimentos é ainda mais significativa entre as mulheres de 40 anos ou mais da zona rural, pois 50,9% nunca fizeram o exame clínico de mamas e 60,6% nunca realizaram uma mamografia, enquanto, na zona urbana, 21,3% não realizaram exame clínico e 28,7% não realizaram mamografia. (IPEA, p.23, 2011)

Saúde

Mulheres com 40 anos ou mais de idade, segundo realização de exame clínico de mamas e localização do domicílio. Brasil, 2008.



Fonte: Retrato das desigualdades de gênero e raça – 4ª edição

Minayo (1994) afirma que o processo de saúde e doença é constituído por metáforas privilegiadas que explicam a sociedade, ou seja, engendram atitudes,

A maioria das mulheres negras, como vimos nos dados do IPEA (2011) têm menos acesso à educação, saúde, trabalho e possuem um nível econômico baixo, decorrente do sistema em que estamos inseridos, o sistema capitalista. Estas mulheres estão expostas à miséria, pobreza, à violência, ao analfabetismo e concomitantemente à falta de educação, à precariedade em quaisquer tipos de serviços, como assistenciais, educacionais e da saúde.

Um tema relevante estudado no curso de Promotoras Legais Populares, relacionado com a saúde da mulher, foi o aborto e o direito reprodutivo da mulher. Atualmente, o planejamento reprodutivo (artigos 1º, 2º, 3º e seguintes, da Lei Federal nº 9.263/96), também denominado familiar, é um dos direitos reprodutivos mais importantes, pois tem um papel fundamental nas decisões do casal, uma vez que garante assistência especializada, recursos para optar livremente por ter filhos ou não e espaçamento entre eles, e métodos contraceptivos mais adequados. Cabe ao planejamento reprodutivo auxiliar a mulher a engravidar ou evitar que tenha filhos não desejados, mediante consultas médicas, pré-natal, assistência durante e após o parto, controle e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e abortamento legal e jurisprudencial. Os métodos contraceptivos adequados são os meios encontrados pelo casal de fazer o planejamento reprodutivo diariamente quando os filhos não são desejados, os reversíveis são o preservativo, a pílula anticoncepcional, o diafragma, o DIU e o espermicida; e os irreversíveis são a laqueadura e a vasectomia.

Ainda que o planejamento reprodutivo seja dever do Sistema Único de Saúde, o Estado é omissivo no fornecimento dos meios que propiciem a execução, principalmente, a disponibilização dos métodos contraceptivos a toda a população. Tal situação faz com que as mulheres busquem realizar abortamentos ilegais e inseguros para interromper as gestações indesejadas, segundo o Ministério da Saúde o abortamento já foi a 3ª causa de morte materna no país e hoje é a 5ª. Além do mais, mesmo nos casos de abortamento permitido pelo ordenamento jurídico a maioria das cidades brasileiras não tem estrutura para realizar os procedimentos médicos, são apenas 65 (apenas 44 funcionando), o que coloca as gestantes em uma situação de extrema violação de direitos e grande vulnerabilidade social.

O Conselho Federal de Medicina já se manifestou para ampliar o rol de excludentes de punibilidade do abortamento para incluir a interrupção da gravidez até a 12ª semana, com o fim de proporcionar autonomia à mulher e ao médico para decidir sobre a gestação, enviando um parecer favorável à Comissão do Senado Federal responsável pela Reforma do Código Penal Brasileiro (PLS nº 236/2012). Uma das alunas do curso pondera que:

O que confere a autonomia sobre as escolhas de nós mulheres são os direitos sexuais e reprodutivos de termos uma vida sexual saudável, segura e satisfatória, também de podermos decidir se queremos ou não e quando teremos filhos, inclusive com métodos conceptivos e contraceptivos. É importante colocar que esses direitos começaram a serem discutidos na década de 60 com os movimentos feministas que buscavam igualdade sexual pelo direito ao próprio corpo, os quais lutavam pelo sexo seguro e livre, e pela gravidez desejada, simbolizado, naquela época, pelo uso da pílula anticoncepcional (Aluna H).⁴⁵

Já outra aluna mencionou que:

É evidente redução de índice de abortamentos e taxa de mortalidade feminina em todos os países em que foi descriminalizado, pois nestes casos os Estados passam a criar um mecanismo de acolhimento destas mulheres, desde a ampliação de fornecimento de métodos contraceptivos até o atendimento por uma equipe multidisciplinar para lidar com as gestantes que desejam realizar o abortamento, como é o caso do país latino-americano Uruguai que recentemente passou a integrar a lista de países que não criminalizam mais o abortamento (Aluna I).⁴⁶

Outra aluna, formada em direito, indagou sobre o assunto dizendo que:

A negligência do Estado ocorre em diversas situações como, por exemplo, quando há dificuldades para que as mulheres se candidatem e/ou sejam empossadas em cargos do Poder Legislativo para não pautar as nossas demandas dentro do

⁴⁵ Transcrição da narrativa das alunas.

⁴⁶ Transcrição da narrativa das alunas.

Congresso Nacional, estas que dificilmente serão debatidas pelos homens; e quando o Poder Executivo descumpra a legislação que prevê instrumentos de distribuição de métodos contraceptivos como método de planejamento reprodutivo ou ainda quando impede a realização dos abortos permitidos (Aluna J).⁴⁷

Diante das indagações das alunas sobre o tema, aborto e direitos reprodutivos, a facilitadora Jandira Magalena dos Santos enfatizou que:

Quando o Estado criminaliza a mulher ele infere na escolha de cada uma de nós e transfere a sua responsabilidade de cuidar dos cidadãos e da sociedade. O Estado deve seguir as obrigações negativas e positivas a ele incumbidas, se abstendo da decisão sobre o nosso corpo e oferecendo recursos materiais e científicos para que todas as mulheres sejam livres nas suas escolhas. Portanto, é preciso que nós mulheres tenhamos educação sexual para decidir, contraceptivos para não abortar, aborto legal e seguro para não morrer (SANTOS, 2014).⁴⁸

Concluiu-se que é notório que a grande quantidade de abortamentos é um problema de Saúde Pública e o Sistema de Justiça Criminal foi e continua sendo incapaz de diminuir os altos índices desta prática, demonstrando o quão ineficiente é a criminalização do abortamento pelo ordenamento jurídico brasileiro.

O curso de Promotoras Legais Populares proporcionou a todas as alunas, assim como a mim, instrumentos de defesa contra a sociedade patriarcal, machista, racista e sexista, como pudemos ver em suas falas anteriormente. Por meio da Educação Popular pudemos participar efetivamente das aulas e nos organizar como mulheres, sem medo ou vergonha.

Consoante as palavras de Edward Telles (2003)

O debate sobre as ações afirmativas no Brasil está apenas começando. Finalmente, parece haver algum desejo político de implementar tais iniciativas, ainda que haja oposição considerável, por diversas razões. Este desejo só surgiu após legisladores começarem a entender o grau de desigualdade racial no país e que políticas de

⁴⁷ Transcrição da narrativa das alunas.

⁴⁸ Transcrição da fala da facilitadora.

cunho racial talvez sejam a única esperança para melhorar a situação. Muitas questões têm sido levantadas sobre adequação e a eficácia destas políticas para o Brasil e não há respostas claras. (TELLES, 2003, p. 295)

O autor continua:

Os argumentos usados em oposição à ação afirmativa, tais como princípios legais e a meritocracia, muitas vezes não têm sustentação. E quando a têm, a necessidade de reverter tamanha discriminação racial e desigualdade parece compensar a proteção dada a brasileiros negros pela Constituição de 1988, estabelecendo direitos humanos democráticos. O exemplo norte americano fornece algumas lições, mas após trinta e cinco anos de políticas raciais nos Estados Unidos, problemas semelhantes aos do Brasil continuam a reverter às vitórias anteriores. A lição mais importante é que a ação afirmativa tem ajudado a reduzir a desigualdade racial e suavizar as atitudes sobre a raça. (TELLES, 2003, p. 295).

Diante das diferenças sociais, tanto de classe, raça e gênero, estudadas no curso das Promotoras Legais Populares é evidente que as mulheres e mulheres negras sofrem ainda mais com a exclusão social. O debate acerca das ações afirmativas é um tema muito complexo e continua a ser discutido nos movimentos sociais quanto em espaços de educação popular, como as Promotoras Legais Populares. É importante ressaltar que a ação afirmativa, por si só, não resolve o problema da exclusão racial e de gênero, mas contribuí para a redução das desigualdades de gênero e raça no Brasil. É preciso garantir os direitos das mulheres terem seus direitos assegurados, sendo isto uma possibilidade real de inclusão social. Por meio da educação popular, educação não formal, as mulheres terão acesso aos seus direitos básicos, como por exemplo a saúde, educação e uma vida sem violência, como constatamos no curso de Promotoras Legais Populares.

Quando estudado no curso de Promotoras Legais Populares às opressões pela mulher na sociedade, é importante salientar que não existe uma única mulher geral e abstrata, e sim mulheres concretas inseridas em contextos sociais distintos e historicamente determinados. A imagem da mulher negra na nossa sociedade foi construída, ideologicamente e, mais precisamente, sob uma ótica patriarcal, embaixadora da senzala na casa grande, dotada de uma sexualidade estereotipada e este fato pode ser visto até nos dias atuais.

O racismo, no Brasil, é tão implícito nas concepções de relações sociais, que seus protagonistas não percebem que perpetuam o racismo e o ato racista. Toda carga de herança cultural que modelou a sociedade brasileira é tão fundamentada no racismo.

As relações sociais, sejam elas dentro ou fora da escola, são marcadas por alguma forma de opressão, preconceito e discriminação, como foi visto no curso de Promotoras Legais Populares. Qualquer que seja o ângulo de aproximação com a realidade, as desigualdades são nítidas e gigantescas ao que se refere, mais especificamente, as mulheres negras. É notório a presença de diversas formas de preconceito na sociedade em que vivemos.

A naturalização do racismo e do sexismo, como foi estudado e refletido, através dos meios de comunicação reproduz, sistematicamente, estereótipos que afetam principalmente as mulheres negras na sociedade, ocasionando a elas baixa autoestima, negação da sua identidade racial e valorização social.

Ao longo desta dissertação, procuramos mostrar como o movimento feminista e o movimento negro desenvolveram ações contra o preconceito e a discriminação. Por meio da educação não formal, ou seja, educação popular, por meio do curso de Promotoras Legais Populares objetivou-se demonstrar como é organizado uma alternativa de educação para os direitos das mulheres, fora dos muros das escolas, sem vínculo com o Estado, visando a formação de Educadoras Populares Multiplicadoras.

Diante dos fatos apresentados e refletidos, concluímos que a questão de gênero e racial está longe de ser solucionada, sendo ela um dos principais entraves sociais e para a democracia do país. As desigualdades sociais entre homens e mulheres, negros e brancos, vêm, ao longo da história do Brasil, impedindo a igualdade no país. Portanto, as políticas públicas que tentam solucionar tais diferenças, devem ser efetivadas o mais breve possível.

Assim, a superação das desigualdades sociais de um país, passa, a princípio, pela manutenção e efetivação dos direitos das mulheres e cidadãos. Efetivar direitos, neste caso, significa tratar todas as pessoas de forma igualitária, levando em

consideração as suas diferenças socioculturais. Como diz a autora Hannah Arendt (2002):

O milagre da liberdade está contido nesse poder começar que, por seu lado, está contido no fato de que cada homem é em si um novo começo, já que através do nascimento veio ao mundo que existia antes dele e continuará existindo depois dele (ARENDDT, 2002, p. 4).

Corroborando com o que foi dito, cabe ressaltar o princípio de igualdade presente no artigo 5º da Constituição Federal que versa que todos somos iguais, isto é, dispomos dos mesmos direitos e deveres, porém a igualdade registrada em nossa Constituição cidadã, difere-se da realidade social, conforme explicitado ao longo desta dissertação, por meio de dados do IPEA, questionários e observações do curso de Promotoras Legais Populares.

Portanto, para que se torne aplicável e real o 5º artigo da Constituição Federal de 1988 faz-se necessário que se desenvolva políticas pelas quais se embasem e sirvam de alicerce para ultrapassar e erradicar os preconceitos e discriminações sofridas pelas mulheres, tanto o machismo, o sexismo, quanto o racismo, dentre outros problemas, presentes ainda na sociedade brasileira nesses anos de 2014.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de se estudar e ouvir narrativas, relatos e depoimentos, infere-se que há um descrédito no que se refere à mulher. Infelizmente tal afirmação desconstrói o argumento de que a mulher foi valorizada no decorrer dos tempos e ao mesmo tempo traz à tona a discussão de que ainda há a necessidade de empoderamento das mulheres para alcance de seu *status* na sociedade.

A partir da problemática proposta no tema desta pesquisa, qual seja, visou configurar informações e análises para o entendimento das funções educacionais promovidas pelo curso de Promotoras Legais Populares de Campinas (SP), e assim investigar de que modo raça e gênero, na sua interseccionalidade, interferem na autoestima e no reconhecimento das alunas da oitava turma de Promotoras Legais Populares de Campinas (SP), pode-se observar que as mulheres não são tratadas de forma igualitária, sem discriminação ou preconceito pela sociedade.

Recapitulando o que foi discutido no decorrer da pesquisa, no primeiro capítulo refletiu-se sobre o que são os movimentos sociais, mais especificamente o movimento feminista e o movimento negro e sua interseccionalidade. Concluiu-se que cabe a cada membro da sociedade a participação efetiva nos movimentos sociais, na proporção que lhe for possível inserir-se segundo suas condições e sua disponibilidade, mas com qualidade que garanta uma contribuição para o resultado desejado, sendo facilitador de ações de transformar a realidade da qual é proveniente.

No segundo capítulo conceituamos o que é o Estado e o Terceiro Setor e apresentamos também as modalidades de ensino, bem como o projeto de educação popular “Promotoras Legais Populares”, apresentando sua origem e como chegou até o Brasil.

O último capítulo teve o propósito de expor quais foram os recursos metodológicos seguidos durante a pesquisa de campo, quais foram os instrumentos utilizados para a coleta dos dados, bem como a observação participativa das aulas, a caracterização das alunas do curso, as entrevistas com as fundadoras do projeto e a descrição da pesquisa, finalizando com a análise de conteúdo.

Como pode-se perceber, a mobilidade e esforço de muitos grupos denotam a fragilidade e discriminação com que o tema ‘mulher’ ainda é tratado com descaso. E,

quando se trata do feminismo negro, a situação fica ainda mais complicada. Isso porque a relação de poder não é somente o que acontece entre o masculino-feminino, mas é decorrente de uma intensidade maior, que perfaz a cor/raça em confronto com o gênero. Há de se considerar que as memórias deixadas pela escravidão trazem lembranças que remetem à relação de independência aos homens.

Uma outra questão é a da negação da própria cor, produto de interiorização de valores dominantes, ditados pelo branco. É o processo de branqueamento que se reflete na recusa à maternidade, na relação afetiva e em última instância na autocondenação à extinção, não só como indivíduo, mas como elo da cadeia de geração, tendo muito a ver com a própria etnia.

Neste íterim, nos deparamos com tabus, constrangimento e precariedade na busca de identidade da mulher, não tão somente das mulheres negras, mas que perpassa várias gerações caladas por receio, medo ou ameaças com que a identidade feminina se deparou e até hoje se depara.

Há de se pensar e rever a garantia dos direitos das mulheres no Brasil. Questões que se vinculam ao enfrentamento do racismo, à incorporação das mulheres no processo de formulação de políticas públicas e na tomada de decisões que lhes possibilitem destacar a importância e que elas saiam do anonimato para se empoderar do que é direito, do que lhes cabe como ser humano e protagonistas de sua história.

Este estudo buscou identificar, relevar e enobrecer, além de questionar, tocar no assunto que deve ser ponto recorrente nos meios acadêmicos assim como o é em blogs. Denotar importância ao assunto significa se preocupar com ele e torná-lo possível de ser colocado em estudo e quem sabe sair da folclorização que o tema aborto, muitas vezes lido apenas por mulheres negras (quando é o caso de blogs).

Assim, o momento de exposição das facilitadoras permitiu pensar o tema como um processo de crescimento e aprendizado e de fortalecimento. Era um sonho, um ideal dos encontros fossem facilitados por uma mulher PLP, desejo máximo, tanto porque se pode pensar em um apoderamento maior, em um conhecimento maior sobre o processo de escuta das futuras PLP's, o que garantiria uma autonomia muito maior.

No entanto, todo o silêncio fez aflorar e emergir na mulher a bravura e coragem na construção de sua narrativa. Nas discussões em grupo, nas palestras, na observação colhida durante todo o processo de realização desta pesquisa foi notável que a marca de poder na mulher é cada vez mais delineada e quiça, uma aurora surgirá do que foi cinzas e se firmará em terra firme até que não se veja mais o infinito.

Sabemos que todas as pesquisas acadêmicas podem gerar uma mudança de concepção de mundo, aprimorando, assim, a concepção de homem, nos inserindo-nos em uma ativa participação ao se desenvolver uma pesquisa, com um tema tão polêmico, tendo em vista que esta atinge a todos os participantes envolvidos, inclusive o pesquisador.

O tema estudado, discutido e refletido não se finda enquanto houver preconceitos, discriminações e injustiças de gênero e raça, sendo necessário, então, dar-se continuidade a ele com o intuito de propor novas ações e práticas educacionais, seja ela formal ou não formal, que vise a contribuir para uma educação de qualidade e uma sociedade igualitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, A. J. Sociologia da Educação não-escolar: reactualizar um objecto ou construir uma nova problemática? In: Esteves, J. e Stoer, S.R. (orgs). A **Sociologia na Escola: professores, educação e desenvolvimento**. Porto; Afrontamento, 1989.

ALVES, B. M.; PITANGUY, J. **O que é feminismo**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

ANDRADE, T. H. N. **Ética e cidadania**: uma reflexão atual e necessária para as Ciências Sociais. Humanitas (PUCCAMP), Campinas, v. 6, n.1-2, p. 15-19, 2003.

ARANTES, P. E. **Esquerda e direita no espelho das ONGs**. Boletim Abong, São Paulo, 2000.

ARAÚJO, U. F. **Temas Transversais e a Estratégia de Projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.

ARENDT, H. **O que é política**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002

AUAD, D. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BARRETO, O. Terceiro Setor: um novo espaço de sociedade pública?, Salvado-BA: **Bahia Ajnálise e Dados**, vol.9, n.4, p.109-118, mar. 2000.

BAVA, S. C. As ONGs e as políticas públicas na construção do Estado democrático. **RSP ENAP**, Brasília, ano 45, v.118, n.3, p.97-100, 1994.

_____.O Terceiro Setor e os desafios do Estado de São Paulo para o Século XXI. In: ABONG. (Org.). **ONGs identidade e desafios atuais**. São Paulo: ABONG; Autores Associados, p. 41-86, 2000.

BEAUVOIR, S. **O segundo Sexo**. Difusão Europeia do Livro, 4 ed., 1970.

BENTO, M. A. S. A mulher negra no mercado de trabalho. **Estudos feministas**. ano 3. 2º semestre, p. 479-488, 1995.

BOUENS, E. **Terceiro Setor: Legislação**. Câmara dos Deputados: Consultoria Legislativa, Brasília: 2000.

BOURDIEU, P. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Abril Cultural; Brasiliense, 1985.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, 1996.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", 2003.

_____. **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais. 1998.

_____. **Ministério da Saúde**. Perspectiva da Equidade no Pacto Nacional pela Redução da Mortalidade Materna e Neonatal: Atenção à Saúde das Mulheres Negras. Brasília: Editora MS, 2005. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/perspectiva_equidade_pacto_nacional.pdf> Acessado em 14/12/2013.

BRUNI, J. C. Há uma Crise nas Ciências Sociais?. In: José Castilho e Lahuerta; Marques Neto. (Org.). **O Pensamento em Crise e as Artimanhas do Poder**. : Ed. Unesp, 1988.

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

CABRAL, F.; DÍAZ M. Relações de gênero. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE; FUNDAÇÃO ODEBRECHT. **Cadernos afetividade e sexualidade na educação**: um novo olhar. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Rona Ltda, p. 142-150, 1998.

CARDOSO, I. A. Identidade negra: uma abordagem teórica sobre o referencial estético de meninas negras na escola. **Revista África e Africanidades**, ano IV, n. 14/15. Ago./nov. 2011.

CARDOSO, M. A. **O movimento negro em Belo Horizonte**: 1978-1998. 2001. Dissertação (Mestrado em História)- Faculdade de História, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2001. Disponível em: <https://marcosantoniocardoso.files.wordpress.com/2010/09/o-movimento-negro-em-belo-horizonte-1978-1998.pdf> Acesso em 2014-01-24 Acesso em 20/01/2014.

CARVALHO, A. F.; SILVA, L. B. **Para uma pedagogia do esclarecimento**: a atualização da emancipação no campo educacional contemporâneo a partir de Adorno. *Revista Pedagogia em Foco*, v. 9, p. 1-13, 2014.

COSTA, I. H.; ANDROSIO, V. O. **As transformações do papel da mulher na contemporaneidade**. Univale. s/d.

FERNANDES, R. C. **Privado porém Público**: O terceiro setor na América Latina. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

_____. **TABA**: enquadramentos e linhas de fuga de uma ONG na sociedade neoliberal. I Seminário Violar: Problematizando as Juventudes na Contemporaneidade. Unicamp, 2010.

FERNANDEZ, T. SASTRE, G. Como aprender a partir da igualdade de oportunidades. In: **Temas transversais em educação**: bases para uma formação integral. São Paulo: Ática, 1998.

FLICKINGER, H. G. **A teoria do reconhecimento na práxis pedagógica**: a exemplo de conflitos entre diretrizes ético-morais. **REP** - Revista Espaço Pedagógico, v. 18, n. 2, Passo Fundo, p. 220-233, jul./dez. 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** (Coleção Leitura). São Paulo, SP: Paz e Terra, 2008.

_____. **Política e educação: ensaios.** (5ª ed.). São Paulo, SP: Cortez, 2001.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. ; Shor, I. **Medo e ousadia.** Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1986.

FURLANI, J. Educação Sexual - possibilidades didáticas. In: LOURO, G. L.; HECKEL, J. F. ; GOELLNER, S. V. (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade** – um debate contemporâneo em educação. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2003.

FURTER, P. O planejador e a educação permanente. **Cadernos de Pesquisa** [online], n. 27, p. 73-100, 1978. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S010015741978000400006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acessado em: 15/12/2013.

GADOTTI, M. **Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum**, p. 10-32 In: Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012.

GAMBLE. S. Postfeminism. In: **The Icor critical dictionary of the feminism and postfeminism.** Cambridge: Icor Books, 1999.

GARCIA, V. A. **Um sobrevoo: o conceito de educação não-formal.** In: PARK, M.; FERNANDES, R.(Org.). **Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos.** Campinas, SP: Unicamp/CMU; Holambra, SP: Editora Setembro, 2005.

_____. **Educação não-formal: um mosaico.** In: PARK, M.; FERNANDES, R. (Org.). **Palavras-chave em educação não-formal.** Campinas, SP: Unicamp/CMU; Holambra, SP: Editora Setembro, 2007.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**/ Anthony Giddens: tradução Álvaro Cabral, - 2ªed. - Sao Paulo: Martins Fontes, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1989.

GOHN, M. G. **Educação não-formal e cultura política**: impactos sobre o associativo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. 500 Anos de lutas sociais no Brasil: movimentos sociais, ONGs e terceiro setor. **Revista Mediações** (UEL), Londrina, v. 5, n.1, p. 11-64, 2000.

_____. Educação Não-Formal. In: GOHN, M. G. . **Educação não-formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, p. 91-101, 2001.

_____ **Educação Não-Formal e Cultura Política**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____ Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOMES, M. P. **Antropologia**: ciência do homem e filosofia da cultura. 1. ed. São Paulo: Contexto, v. 1, 2008.

GÓMEZ, Z. P. **Las huellas de la vida**. Intervenciones estéticas y modelado del yo. Pro-Posições, Campinas, v. 14, n. 2 (41), p. 91-102, maio/ago. 2003.

GONZAGA, T. O. ; FERREIRA, E. M. **Formando Promotoras Legais populares para promover os direitos das mulheres**. In: TELES, M. A. A. ; MATSUDA, F. 20 anos de Promotoras Legais Populares de São Paulo: Concebendo a transformação, 2014.

GONZALEZ, L. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, p.223-44, 1984.

GUIMARÃES, I. **Educação sexual na escola: mito e realidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

GUIMARÃES, A. S. A. A recepção de Fanon no Brasil e a identidade negra. *Novos Estudos. CEBRAP*, v. 81, p. 99-114, 2008.

HADDAD, S. **Apresentação do caderno da Abong: Ongs, Identidade e desafios atuais**. Número 27, 2000.

HALL, S. **A identidade cultural da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HAM, C. e HILL, M. **O processo de elaboração de políticas no Estado capitalista moderno**. Campinas, tradução: Renato Amorim e Renato Dagnino, adaptação e revisão: Renato Dagnino. 1993.

HARAWAY, D. **Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial**. *Cadernos Pagu* (5), Campinas-SP, Núcleo de Estudos de Gênero - Pagu/Unicamp, p.7-41, 1995.

HELLINGER, B. **A simetria oculta do amor**. Tradução de Gilson César Cardoso de Sousa. São Paulo: Cultrix, 1998.

HENRIQUES, R. **Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação**. Brasília, UNESCO, 2002.

HIRATA, H. **Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais**. *Tempo soc.*[online], vol.26, n.1, pp. 61-73, 2014

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: 2003.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Retrato das desigualdades de gênero e raça** - 4ª ed. - Brasília: Ipea, 39 p.: il, 2011.

LANDIM, L. **A invenção das ONGs: dos serviços invisíveis à profissão impossível.** Tese Doutorado em Antropologia Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.

LEBRUN, G. **O que é poder?** São Paulo: Abril Cultural, Brasiliense, 1981.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **As modalidades de educação: informal, não-formal, formal.** In: Pedagogia e pedagogos, para quê? 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBENCE, P. **A hipocrisia e a sexualidade da mulher negra.** Geledés Instituto da Mulher Negra, 2013. Disponível em: <<http://arquivo.geledes.org.br/areas-de-atuacao/questoes-de-genero/265-generos-em-noticias/18851-a-hipocrisia-e-a-sexualidade-da-mulher-negra>> Acessado em: 14/12/2013.

LOPES, J. R. Terceiro setor: a organização das políticas sociais e a nova esfera pública. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n.3, p. 57-66, 2004.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação** – uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. TEORIA QUEER - UMA POLÍTICA PÓS-IDENTITÁRIA PARA A EDUCAÇÃO. **Estudos Feministas**, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 541, jan. 2001. ISSN 0104-026X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2001000200012>>. Acesso em: 10 Jan. 2015.

LORDE, A. **Textos escolhidos.** Disponível em: <difusionfeminista@riseup.net> Acesso: em 10 de janeiro de 2012.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, N. **Epistemologia e didática**: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. São Paulo: Cortez, 1995.

MATOS, M. I. S. **Experiências femininas**: o público, o privado e o íntimo. [Apresentado ao Encontro Enfoques Feministas e Tradições Disciplinares na Ciência e na Academia: Desafios e Perspectivas. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 16 a 19 de agosto de 1994.

MELLO, M. V. **O conceito de uma educação da cultura**: com referência ao estetismo e à criação de um espírito ético no Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

MEYER, D. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; HECKEL, J.; SILVANA F. (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade** – um debate contemporâneo em educação. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2003.

MIRANDA, P. **A construção social das identidades de gênero nas crianças**: um estudo intensivo em Viseu. VI Congresso Português de Sociologia. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 25 a 28 de junho de 2008.

MINAYO, M. C.S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 27 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MISKOLCI, R. **A Teoria Queer e a Sociologia**: o desafio de uma analítica da normalização. Sociologias (UFRGS), v. 21, p. 150-182, 2009.

_____. Um corpo estranho na sala de aula *In*: ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. **Afirmando Diferenças**. Papirus, 2005.

MUNANGA, K. **Construção da identidade negra no contexto da globalização**. In: Relações raciais e educação: temas contemporâneos. Oliveira (org.). Cadernos PNEB, nº4, EdUFF, Niterói, 2002.

_____. **Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania**. Palestra proferida no 1º seminário de Formação Teórico Metodológica. São Paulo, 2006.

_____. **A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil.** Entrevista. Revista, São Paulo, p. 51 - 56, 01 jan. 2004.

NARVAZ, M. G. ; KOLLER, S. H. **Metodologias feministas e estudos de gênero:** articulando pesquisa, clínica e política. *Psicol. estud.* [online]. 2006, vol.11, n.3, pp. 647-654. ISSN 1413-7372. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722006000300021>.

_____. **Submissão e Resistência:** Explodindo o discurso patriarcal da dominação feminina. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia)- Faculdade de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2005. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5442/000470918.pdf> Acesso em 20/01/2014.

NOGUEIRA, I. B. O corpo da mulher negra. **Pulsional Revista de Psicanálise** – ano XIII – nº 135, p 40-45, 1999.

NUNES, M. J. R. Direitos, cidadania das mulheres e religião. **Tempo Social**, vol.20 nº 2. São Paulo: Novembro, 2008.

OLIVEIRA, D. A. **Educação básica:** gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.

PEREZ, J. R. R. Por que pesquisar implementação de Políticas Educacionais Atualmente. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1179-1196, 2010.

PERRENOUD, P. **Escola e Cidadania:** o papel da escola na formação para a democracia. (trad. Fátima Murad). Porto Alegre: Artmed, 2005.

PERRENOUD, P. ; THURLER, M. G. **A Escola e a Mudança.** Lisboa, Escolar Editora, 1994.

PINTO, J. M. Considerações sobre a produção social da identidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº 32. Portugal: Junho, 1991.

PISCITELLI, A. G. **Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras**. Sociedade e Cultura (Online), v. 11, p. 13, 2008.

RICOLDI, A. M. **Gênero e Cidadania: A experiência das Promotoras Legais Populares em São Paulo**. Dissertação de Mestrado. Usp, 2006.

_____. **Os Projetos de Promotoras Legais Populares no Brasil**. Escola de defensoria pública do estado de São Paulo. s/d.

ROVERI, F. T. **Barbie na educação de meninas: do rosa ao choque**. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2012.

ROY, L. **Mulheres fazendo história: história do grupo de mulheres na periferia: 1980-2010**/ Lise Roy. –Holambra, SP: Editora Setembro, 2012.

SACRISTÁN. J. G. **Educar e conviver na cultura global - As exigências da cidadania**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTANA, A. M. Mulher mantenedora/homem chefe de família: uma questão de gênero e poder. **Revista Fórum**. Itabaiana: GEPIADDE, Ano 4, Volume 8, Julho-Dezembro, 2010.

SANTOS, S. Q. S. **População Negra, relações inter-raciais e formação de educadoras/es: PENESB (1995-2007)**. Dissertação de Mestrado, Puc-Campinas: 2007.

SANTIAGO, F. **"O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado."** Hierarquização e racialização das crianças negras na Educação Infantil. Dissertação de Mestrado. Unicamp, 2014.

SAPEDE, T. C. **Racismo e dominação psíquica em Frantz Fanon**. Geledés Instituto da Mulher Negra, 2011. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/esquecer-jamais/179-esquecer-jamais/12411-racismo-e-dominacao-psiquica-em-frantz-fanon#.UqWRBBWhx54.email>> Acessado em: 15/11/2013.

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. São Paulo: Educação e Realidade. V. 16 (2), 1990.

_____. **Women's History and Rewriting of History**. In: Fanaham, Cristi. **The Impact of feminist research in Academy**. Indiana University Press-Bloomington – Polis:1987.

SENKEVICS, A. **O conceito de gênero por Pierre Bourdieu: a dominação masculina**. Ensaios de Gênero, 2012.

SHIVA, V. **Monoculturas da mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia**. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Gaia, 2003.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. cap. 2. Disponível em <<http://ccs.ufpel.edu.br/wp/wp-content/uploads/2011/07/a-producao-social-da-identidade-e-da-diferenca.pdf>>. Acessado em 13 de janeiro de 2014.

_____. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, 133p.

SILVÉRIO, V. R. A diferença como realização da liberdade. In: SILVÉRIO, V. R.; ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L. M. A. (Org.). **Educação como prática da diferença**. 1 ed. São Paulo: Autores Associados, 2006, v. , p. 05-25.

SIMMEL, G. **Filosofia do amor**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SIMSON, O. R. de M. V.; PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. (orgs.). **Educação Não-Formal: Cenários da criação**. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2001.

SIQUEIRA, M. L. **Intelectualidade Negra e Pesquisa Científica**. Salvador: EDUFBA, 2006.

SOARES, J. A. R. **As relações entre Neoliberalismo e Subsdesenvolvimento na América Latina**. Humanitas (PUCCAMP), v. 9, p. 31-38, 2006.

SOARES, S.G. **Educação e comunicação: o ideal de inclusão pelas tecnologias de informação: otimismo exacerbado e lucidez pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2006.

SOUZA, A. M.; SILVA, A. S.; SILVA, N. L. Efeitos de tornar-se mulher no Brasil In: **17º Encontro Nacional da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre a Mulher e Relações de Gênero**, 2012, João Pessoa - PB. 17º Encontro Nacional da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre a Mulher e Relações de Gênero. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

SOUZA, É. R. **Marcadores sociais da diferença e infância: relações de poder no contexto escolar**. Cadernos Pagu (UNICAMP. Impresso), p. 169-199, 2006.

_____. **Gênero, orientação sexual e pluralidade cultural: repensando os PCNs e o trabalho docente**. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 7: gênero e preconceitos, 2006, Florianópolis. CD-Rom do Seminário Internacional Fazendo Gênero 7: gênero e preconceitos, 2006.

SOUZAS, R. **Movimento de mulheres negras e a saúde: análise documental sobre a reivindicação de inclusão do “quesito cor” no sistema de informação à saúde**. Fazendo gênero 9 - Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. Florianópolis: 23 a 26 de agosto de 2010.

TELES, M. A. A. **Promotoras Legais Populares: Projeto em ascensão**. In: TELES, M. A. A. ; MATSUDA, F. 20 anos de Promotoras Legais Populares de São Paulo: Concebendo a transformação, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALOURA, L. C. **Paulo Freire, o educador brasileiro autor do termo Empoderamento em seu sentido transformador**. Disponível

em:http://www.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000120/Paulo_Freire_e_o_conceito_de_empoderamento.pdf . Acessado em 15/08/2014.

VITORINO, A. J. R. **Local, nacional e universal nos estudos históricos de educação comparada**: o caso das Ações Afirmativas na era genômica. Educar em Revista (Impresso), p. 291-303, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. 4. ed. Martins Fontes, 1991.

XAVIER, L.; WERNECK, J. Mulheres e trabalho: o que mudou para as mulheres negras no mercado de trabalho? In: VENTURI, G.; GODINHO, T. **Mulheres brasileiras e gênero nos espaços público e privado**: uma década de mudanças na opinião pública. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, p.257-27, 2013.

ANEXOS

Anexo 1 - Carta de Princípios das Promotoras Legais Populares⁴⁹

"...Vocês, na qualidade de Promotoras Legais Populares, poderão sentir melhor a profundidade da violação dos direitos da mulher no cotidiano (...) E, agora, vocês entram em ação: não apenas para denunciar uma arbitrariedade cometida mas, também, para conscientizar as mulheres sobre as leis que as beneficiam e encontrar caminhos para defesa de seus direitos."

(Zuleika Alambert, 1994, paraninfa do 1º. Curso).

Apresentação

O Projeto Promotoras Legais Populares despertou em organizações de mulheres e de direitos humanos, o interesse em se apropriar de sua proposta e metodologia para desenvolvê-lo em diversas outras localidades, inclusive fora do estado de São Paulo. A procura é grande e não temos tido infraestrutura suficiente para desenvolvê-lo em localidades mais distantes, ainda que haja parceiros interessados.

Existe uma coordenação estadual com representantes dos diversos grupos que desenvolvem o Projeto na região metropolitana de São Paulo, Vale do Paraíba, Sorocaba e Rio Claro, que se reúne periodicamente para intercâmbio, articulação e planejamento de ações conjuntas, mas ainda não têm condições de absorver toda a demanda.

Sendo assim, decidimos elaborar esta Carta de Princípios, que ora publicamos, visando satisfazer minimamente aos interessados.

Seus itens destacam pontos essenciais para que o Projeto se desenvolva em qualquer parte do país, respeitadas as exigências que o fazem se distinguir dos demais, por ser voltado para as mulheres, o segmento mais discriminado da população, empoderando-as e tornando-as ativistas da cidadania feminista.

⁴⁹ Carta de Princípios das Promotoras Legais Populares disponibilizada pela coordenadora pedagógica do curso de Campinas.

Por ter como espinha dorsal o Direito, entendemos ser de fundamental importância chamar atenção para alguns pontos sob pena de reduzir o Projeto a mais um curso de direitos.

Em primeiro lugar, gostaríamos de frisar que Promotora Legal Popular é uma liderança capaz de dar orientação sobre questões do cotidiano (violações de direitos, ameaças, violência contra a mulher, etc.), para outras pessoas que se encontram necessitadas de reconhecimento e apoio para enfrentamento de dificuldades. Não há porque confundi-la com a atuação do profissional de direito, pois este tem capacidade postulatória (entrar com ação na justiça), o que não ocorre com a Promotora Legal Popular.

Em segundo lugar, esclarecemos que no Projeto se dá uma abordagem multidisciplinar do Direito, isto é, são introduzidas matérias de outras áreas de conhecimento, como saúde, inclusive da mulher negra, Aids e doenças sexualmente transmissíveis, saúde no trabalho, assédio moral e sexual, direitos se-xuais e reprodutivos, violência contra a mulher, literatura e poesia, informática e a utilização da internet, elaboração de projetos e informações de como construir uma ONG.

Um terceiro ponto a destacar é que o Projeto é voltado para mulheres como forma de aplicação de uma ação afirmativa. Entendemos ação afirmativa como medidas especiais tomadas, em caráter temporário, com o objetivo de assegurar o progresso de grupos ou segmentos sociais, buscando acelerar o processo de igualdade entre mulheres e homens. Também são exemplos de políticas de ações afirmativas, as delegacias de polícia para as mulheres e a Secretaria Nacional de Políticas Públicas para Mulheres. Enfim, são medidas compensatórias para remediar as situações historicamente desvantajosas em que ainda se encontra a população feminina.

Por último, alertamos a todas e todos para a necessidade de se conhecer a Constituição Federal, a lei maior do país, assim como leis, direitos, tratados internacionais e meios de acesso à justiça. São instrumentos fundamentais para o exercício da cidadania e, portanto, não podem ficar restritos apenas aos profissionais de direito. É como aprender a se alimentar bem e adequadamente, ou aprender a escovar e cuidar dos dentes de maneira correta. Não precisamos ser todos

profissionais de saúde mas temos que ter conhecimentos básicos de como cuidar da nossa saúde.

Acreditamos que a capacitação de mulheres para fortalecer sua atuação política constitui um dos caminhos mais eficientes para a promoção de mudanças necessárias em nossa realidade social e no cotidiano da vida da população em geral.

Elaborar os princípios, diretrizes e a estruturação do Projeto Promotoras Legais Populares foi um passo importante que demos para sua expansão e fortalecimento. Oxalá a sociedade brasileira pudesse contar com a atuação dessas mulheres em cada rua, em cada bairro, vila e município.

Outros passos precisam ser dados. Um dos mais urgentes é a estruturação da Rede Nacional de Promotoras Legais Populares na Defesa de Direitos e Cidadania. É instrumento necessário para potencializar as suas ações cotidianas na construção da Justiça e da dignidade.

Introdução

O Projeto Promotoras Legais Populares completa neste ano de 2004, 10 anos de existência, tendo como resultado a capacitação de 2 mil mulheres na região metropolitana de São Paulo, Vale do Paraíba, Sorocaba e Rio Claro, sob a coordenação da União de Mulheres de São Paulo, do Movimento do Ministério Público Democrático e do Instituto Brasileiro de Advocacia Pública.

Este projeto foi trazido ao Brasil pela Thêmis (Assessoria Jurídica e Estudos de Gênero) e pela União de Mulheres de São Paulo, quando tomaram conhecimento de sua existência por meio do CLADEM – Comitê Latino Americano e Caribenho de Defesa dos Direitos da Mulher, em 1992.

A proposta central é estimular e criar condições para que as mulheres conheçam direitos, leis e mecanismos jurídicos, tornando-as capazes de tomar iniciativas e decisões no sentido do acesso à justiça e à defesa dos direitos humanos.

A atuação das Promotoras Legais Populares se dá em atividades de orientação a outras mulheres que estão com seus direitos violados ou ameaçados, individualmente ou por meio de grupos de vivência. Atuam também como multiplicadoras e se habilitam para lidar com situações de violência contra a mulher,

encaminhando ou acompanhando-as nas delegacias de polícia, no Instituto Médico Legal ou nos organismos de assistência jurídica ou de assistência social.

O Projeto consiste na realização do curso anual, campanhas, debates, encontros estaduais e publicações sobre os temas de cidadania e direitos.

As aulas são semanais, teóricas e práticas; com abordagem multidisciplinar do Direito, colocando em discussão temas como a Constituição, a Organização do Estado e suas funções: legislativa, executiva e judiciária, a história e conquista dos direitos humanos das mulheres, tratados internacionais de defesa destes direitos, de combate à discriminação e à violência contra a mulher, discriminação étnico-racial e legislação de defesa da igualdade de direitos, saúde, direitos sexuais e reprodutivos, doenças sexualmente transmissíveis e Aids, assédio sexual e moral, violência de gênero e direitos do trabalho, da previdência, das pessoas idosas, com deficiência e das crianças e adolescentes. Propõe-se a reforçar as trajetórias dos movimentos sociais e, em especial o feminista, na construção de direitos e implementação de políticas igualitárias.

O enfoque dos direitos sob uma perspectiva de gênero não significa a separação da questão humana em geral. Pelo contrário, promove o enfrentamento do desafio de participar ativamente do processo de redefinição do ser humano, construindo uma visão mais integral dos direitos das pessoas, sejam mulheres ou homens, promovendo conteúdos políticos progressistas e antidiscriminatórios. É bom lembrar que o movimento feminista brasileiro defendeu, entre outras propostas que se transformaram em direitos constitucionais, a licença-paternidade que garante aos homens 5 a 8 dias de afastamento do trabalho por ocasião do nascimento do bebê, o direito de creches para as crianças a partir de 0 anos de idade, assim como pensão por morte do segurado, homem ou mulher, ao cônjuge ou companheiro e dependentes (inciso V, artigo 201, Constituição Federal).

A metodologia usada no Curso de Promotoras Legais Populares se compõe de oficinas de construção e troca de conhecimentos, visitas e estágios em ONGs e serviços públicos, trabalho em grupo, palestras e debates.

A ideia é se basear no direito como um instrumento de libertação, democratização e desenvolvimento. Educar para a cidadania pressupõe o

desenvolvimento de sujeitos políticos, com direitos e condições de atuar na comunidade e nas relações não só entre as pessoas como também com as instituições e os poderes públicos.

O movimento feminista historicamente defende a igualdade de direitos entre mulheres e homens, respeitadas suas diferenças. No Brasil foi grande a luta das mulheres para conquistar uma Constituição democrática que promovesse a equidade de gênero, étnico-racial, orientação sexual, incluindo direitos para as pessoas em todas as faixas etárias e igualando oportunidades e condições para o acesso à cidadania. Calcula-se que 80% das reivindicações feministas foram incorporadas ao texto constitucional.

A conquista de direitos, ainda que apenas no campo formal, serve, por um lado, de base para reivindicar e pressionar o poder público e também para educar a sociedade naquilo que é digno e não digno, abrindo-lhe possibilidades de desenvolver-se de maneira igualitária e justa.

O Projeto valoriza a história de luta por direitos pela equidade econômica, social e política. Tais informações devem ser incorporadas pelas populações excluídas como forma de elevar sua consciência cidadã, transformando-as em titulares de direitos, com autoconfiança para abrir novos caminhos e prosseguir a luta. Estes conhecimentos são essenciais para que se apropriem das experiências acumuladas ao longo da história, colocando-as em prática, tornando-as um bem da vida do cotidiano.

Conhecer direitos e leis aproxima os segmentos marginalizados da cidadania, popularizando e efetivando os meios para alcançar justiça. Revigora o entendimento sobre a necessidade de transformar a realidade de forma que seus principais anseios possam ser atendidos, tirando do papel a tão propalada igualdade de direitos fortalecendo e empoderando os movimentos sociais.

O Projeto Promotoras Legais Populares é um espaço de educação para as mulheres que lhes proporciona também satisfação, momentos de lazer e construção de laços de solidariedade e amizade.

O Projeto abre um diálogo para formação de uma consciência crítica em relação ao Direito que historicamente serviu para excluir as mulheres da vida política

e social. Só muito recentemente, em 1993, na Conferência Mundial de Direitos Humanos, ocorrida em Viena, os direitos das mulheres foram considerados direitos humanos.

Os direitos são entendidos, então, como um recurso político capaz de mobilizar e questionar as políticas excludentes e restabelecer políticas inovadoras que restituam a justiça e a dignidade.

Segundo as conclusões do Centro Filipino de Recursos Legais, publicadas no Caderno de "Programas de Capacitação Legal" da Thêmis (dezembro de 1998): "A lição mais importante aprendida durante os anos de trabalho num programa de capacitação legal é que a lei pode ser um instrumento efetivo para a mudança social e qualificação das mulheres se for vista à luz da política em vez de se tentar introduzir política na lei. Mudar as estruturas de poder é uma atividade muito política. Logo, o conhecimento da lei não deve ser transmitido apenas pelo conhecimento, mas para facilitar a tomada de consciência e a ação de grupo para a mudança".

Enfim, o objetivo principal deste Projeto é capacitar mulheres para que conheçam seus direitos e se tornem pessoas comprometidas não só em mobilizar outras mulheres para a ação em defesa de seus direitos como também para atuar junto às instâncias dos serviços públicos policiais, de saúde, educação e órgãos essenciais à justiça, como o Ministério Público ou o próprio Judiciário para buscar soluções concretas para os problemas. Visa também elaborar e buscar meios para implementar políticas públicas que possam desconstruir a desigualdade social, econômica e política entre mulheres, promovendo equidade de direitos, cidadania e justiça.

Não se exige nenhuma educação formal das participantes, exceto idade a partir de 14 anos, de vários grupos étnico-raciais (indígenas, negras, orientais) e de distintas posições sociais e graus de instrução.

Em São Paulo, as aulas teóricas ocorrem aos sábados, das 9 às 13 horas, no Espaço da Cidadania da Secretaria da Justiça do Estado, as visitas e estágios são feitos durante a semana. De um modo geral, o curso se inicia em fevereiro e tem seu término em novembro, somando, aproximadamente, 200 horas de carga horária.

Nestes 10 anos de existência, foram realizadas algumas ações marcantes:

- 1 – A formação de 2 mil lideranças femininas no estado de São Paulo;
- 2 – A criação do Centro de Atendimento às Mulheres em Situação de Violência (região leste) organizado pela AMZOL – Associação de Mulheres da Zona Leste;
- 3 – O encaminhamento de dois casos de assassinatos de mulheres cujos criminosos se encontram impunes à Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (OEA);
- 4 – Visita ao STF – Supremo Tribunal Federal –, em 1996, quando as promotoras legais populares tomaram conhecimento de que mulheres não podiam entrar vestidas com calças compridas – e metade do grupo estava de calças compridas. Assim as promotoras legais populares procuraram a direção administrativa do órgão, que nada pôde fazer, uma vez que tal ordem provinha de um regimento interno. Falaram, então, com o assessor do Presidente, que, à época, era o Ministro Sepúlveda Pertence, que ouviu os apelos e revogou a portaria (16/10/96). Pela primeira vez, em 18 anos, as mulheres puderam entrar no plenário do STF, trajando calças compridas.
- 5 – O reconhecimento pioneiro do estupro no local de trabalho como acidente de trabalho, abrindo caminho para outros casos;
- 6 – A criação do Centro Dandara de Promotoras Legais Populares, em São José dos Campos;
- 7 – A colocação de placa metálica das Promotoras Legais Populares no Espaço da Cidadania na sede da Secretaria da Justiça e Cidadania do Estado de São Paulo;
- 8 – A conquista do 5º. Prêmio Santo Dias de Direitos Humanos da Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo;
- 9 – A conquista do título de Menção Honrosa dado pelo "Prêmio Betinho de Cidadania" da Câmara Municipal de São Paulo;
- 10 – Organização e desenvolvimento das Campanhas "Pela Criação do Juizado Especial Para os Crimes de Violência de Gênero" e "Eu quero crescer sem violência";
- 11 - Prêmio de Advocacy (identificar e registrar ações de cidadania) dado Pela AGENDE – Ações em Gênero, Cidadania e Desenvolvimento, 2002.

12 – A elaboração da Carta de Princípios do Projeto de Promotoras Legais Populares (2004).

13 - Realização de três Encontros Estaduais (1996, 1999 e 2003).

Carta de Princípios Projeto Promotoras Legais Populares

Rede de Defesa dos Direitos Humanos das Mulheres e Acesso à Justiça

(Projeto registrado em 1996, no 1º Cartório de Títulos e Documentos de SP, sob nº 2360485/96).

I. Coordenação

A coordenação é composta por um grupo de ONGs, instituições públicas e pessoas, individualmente, que se proponham integrá-la, sendo liderada pela parceria entre o Instituto Brasileiro de Advocacia Pública – IBAP, o Movimento do Ministério Público Democrático e a União de Mulheres de São Paulo.

II. Finalidade

Fomentar os direitos humanos sob o enfoque da questão de gênero, raça e etnia, dentro dos princípios do Estado Democrático de Direito, com repúdio a todas as formas de opressão e discriminação.

III. Princípios

1. O compromisso com as lutas feministas e os conceitos básicos sobre o que são relações de gênero, raça e etnia e suas consequências para a vida das mulheres.
2. Entendemos por feminismo um movimento político, ideológico, pelo fim da opressão e subordinação histórica das mulheres.
3. O compromisso de atuar em defesa dos direitos e políticas públicas que eliminem a discriminação e a violência contra a mulher, construindo uma sociedade onde predominem a Paz e a Justiça Social.
4. O compromisso de enfrentar as contradições sociais que colocam as mulheres em condição de inferioridade, entendendo que estas contradições estão interligadas com as desigualdades de raça, etnia, orientação sexual, geracional e de pessoas portadoras de deficiência.
5. O compromisso de defender ações afirmativas e políticas públicas de promoção da igualdade que fomentem os direitos das mulheres, fortalecendo-as.

IV. Objetivos

1. Capacitar para o reconhecimento de direitos juridicamente assegurados ou não, de situações em que ocorram violações e dos mecanismos jurídicos de reparação.
2. Criar condições para que as participantes do Projeto possam orientar mulheres e homens em defesa de seus direitos.
3. Estimular as participantes para que multipliquem os conhecimentos conjuntamente produzidos nos movimentos em que atuem.
4. Possibilitar aos (as) educadores (as) que reflitam o ensino do Direito sob a perspectiva de gênero, raça/etnia e classe social em uma educação popular transformadora.
5. Capacitar as participantes para que atuem na promoção e defesa de seus direitos, propondo e fiscalizando a implementação e realização de políticas públicas.

V. Principais atividades

1. Realização anual do curso de Promotoras Legais Populares, dirigido com exclusividade às mulheres, tendo como conteúdo mínimo curricular (Anexo I) a noção básica de Direitos Humanos e Acesso à Justiça.
 - 1.1. Os cursos serão ministrados gratuitamente, sem cobranças de mensalidades. Todas as pessoas envolvidas neles –coordenadoras (es) e professoras (es)– trabalham em caráter voluntário, comprometidas diretamente com o tema da aula a ser ministrada, não sendo permitidas as atividades político-partidárias.
 - 1.2. O critério para recrutamento e seleção de alunas deverá ser, necessariamente, divulgado amplamente no município em que será realizado, com razoável antecedência, possibilitando o acesso a todas as mulheres maiores de 15 (quinze) anos. Não haverá discriminação política, religiosa, de raça/etnia, por analfabetismo ou qualquer outra natureza.
2. Realização periódica de encontros das Promotoras Legais Populares.
3. Realização de campanhas e seminários.
4. Realização de publicações, vídeos, boletins e outros meios de divulgação.

VI. Estrutura da coordenação

1. Assembleia Geral

1.1. Assembleia Geral Ordinária

Deve ser realizada, anualmente, no mês de novembro, uma Assembleia Geral Ordinária, a ser convocada pela Comissão Executiva Estadual, para análise e aprovação do calendário de atividades do ano seguinte.

1.2. Assembleia Geral Extraordinária

Poderá ser convocada Assembleia Geral Extraordinária, a qualquer momento, por convocação da Comissão Executiva Estadual ou de qualquer uma das Comissões Executivas Locais.

2. Comissão Executiva Estadual

A Comissão Executiva Estadual é composta por uma representante do Instituto Brasileiro de Advocacia Pública – IBAP; uma do Movimento do Ministério Público Democrático; uma da União de Mulheres de São Paulo e uma de cada Comissão Executiva Local com curso em andamento, tendo como obrigações:

2.1. Coordenar, acompanhar e fiscalizar a realização dos diversos cursos.

2.2. Convocar a Assembleia Geral Ordinária.

2.3. Orientar e avaliar o conteúdo curricular de cada curso, novo ou em andamento, apresentando um relatório para análise e aprovação na Assembleia Geral Ordinária, com a grade curricular de todos os cursos a serem realizados no ano seguinte.

2.4. Realizar reuniões periodicamente.

2.5. Realizar Seminários para Capacitação de Coordenadoras(es) de cursos.

3. Comissão Executiva Local

A Comissão Executiva Local deve coordenar o curso de Promotoras Legais Populares no âmbito de sua atuação. Tem como obrigação:

3.1. Encaminhar à Comissão Executiva Estadual até o final do mês de outubro de cada ano, a proposta do curso do ano seguinte, com o conteúdo, carga horária, nome e mini-currículo dos professores, identificação das coordenadoras, com nome, e-mail e telefone de contato.

4. Novas propostas de Cursos

As novas propostas para cursos de Promotoras Legais Populares deverão ser apresentadas para a Comissão Executiva Estadual até o mês de outubro de cada ano, a qual deverá analisá-las e encaminhá-las por meio de relatórios para a apreciação da Assembleia Geral Ordinária.

4.1. As eventuais propostas de parcerias com o Poder Público, deverão ser analisadas pela Comissão Executiva Estadual, atentamente, em face à conveniência e oportunidade, levando-se em consideração a continuidade e o conteúdo do curso.

4.2. Para abertura de um novo curso é recomendável que a pessoa responsável tenha participado de um dos cursos já em andamento ou de Seminário para Capacitação de futuras coordenadoras (es) de curso, promovidos pela Comissão Executiva Estadual.

4.3. Na impossibilidade do cumprimento do item anterior, a proposta estará condicionada à apreciação da Comissão Executiva Estadual.

5. Direito de voto

Terão direito de voto, tanto nas Assembleias Gerais, como na Comissão Executiva Estadual, as entidades coordenadoras e as Comissões Executivas Locais que já tenham curso em andamento.

VII. Disposições Transitórias

Todas as entidades que já tenham curso em andamento deverão proceder ao novo cadastramento, de acordo com esta Carta de Princípios, fornecendo relatório com os seguintes dados: indicação da composição da Comissão Executiva local, com nome, telefone e e-mail de todos participantes; o programa do curso em andamento; o nome dos professores e mini-currículo.

Anexo 2 - Currículo Mínimo para novos cursos de Promotoras Legais Populares

Deve-se observar que cada curso poderá acrescentar e adaptar ao seu currículo outras aulas, de acordo com as particularidades da região e das alunas, sempre levando em consideração a afinidade das novas matérias com os princípios e objetivos do Projeto.

1. Introdução ao curso: a questão de gênero, raça/etnia, identidade e Direitos Humanos.
2. Noções do conceito de Estado e a formação de gênero.
3. Introdução ao Estudo do Direito.
4. A tripartição dos Poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário.
5. Acesso à Justiça: Ministério Público, Defensoria Pública e a Polícia.
6. História e atualidade dos Direitos Humanos (incluindo a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher. Convenção para Eliminar Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher).
7. Direito à saúde: SUS e a Saúde da mulher (aborto, AIDS, etc).
8. Direitos sexuais e reprodutivos.
9. Discriminação racial: legislação e história.
10. Previdência Social e Acidentes do Trabalho.
11. Introdução ao Direito Penal, com ênfase na questão da violência e gênero.
12. Noções de Processo Penal.
13. Processo civil e o direito de ação.
14. Direito civil e o direito do consumidor.
15. Direito civil e direito de família e sucessões.

16. Habitação e Política Fundiária.
17. Estatuto da Criança e do Adolescente.
18. Meio ambiente e gênero.
19. Pessoas com deficiência e Pessoas Idosas.

São Paulo, agosto de 2004.

- * Inês Amaral Büschel;
- * Maria Amélia de Almeida Teles;
- * Patrícia Ulson Pizarro Werner;
- * Casa Transitória Verdade e Luz - Rio Claro;
- * Centro Dandara de Promotoras Legais Populares de São José dos Campos;
- * Comissão de Mulheres de Sorocaba;
- * Elas por Elas - acreditando que um outro mundo é possível - Suzano;
- * Instituto Brasileiro de Advocacia Pública;
- * Movimento do Ministério Público Democrático;
- * Prefeitura Municipal de Santo André;
- * Prefeitura Municipal de Ribeirão Pires;
- * Promotoras Populares de Itapeva;
- * Recomeçar - Mogi das Cruzes;
- * SOS-Mulher-Família - Taubaté;
- * União de Mulheres de São Paulo

Anexo 3 - Folder de divulgação via internet e panfletos, do Curso de Formação de Promotoras Legais Populares para o ano de 2014.

Curso de Formação Promotoras Legais Populares 2014

Promotoras Legais Populares
Um projeto de gênero, raça e classe!

- *Noções básicas de Direito
- *Lei Maria da Penha
- *Formação de mulheres para ações contra a violência à mulher

Curso de 19/03/2014 a 24/09/2014

Todas às quartas-feiras,

19h00 às 21h00

Inscrições:

De 01/11/2013 a 31/01/2014

Através do e-mail

promotoraslegaispopulares@yahoo.com.br

ou dos lugares parceiros.

Informações: 993431540 (Viviane) ou 99108430 (Carla)

Vagas limitadas!

**Realização: Associação de Promotoras Legais
Populares "Cida da Terra" de Campinas e Região**

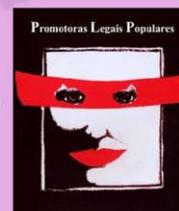
Apoio: SINSPREV - Sindicato dos Trabalhadores em Saúde e Previdência no

Estado de São Paulo - Delegacia Regional de Campinas

SINERGIA - Sindicato dos Trabalhadores Energéticos do

Estado de São Paulo

STU - Sindicato dos Trabalhadores da UNICAMP



Anexo 4 - Folder de divulgação via internet e panfletos, da peça teatral “Carne” que se apresentou no primeiro dia do curso de Promotoras Legais Populares de Campinas nesse ano de 2014.



direção
fernando kinas
 com
fernanda azevedo
mônica rodrigues / maria dressler
eduardo contrera / luciana fernandes

Apresentação da peça CARNE

Local: Rua Ferreira Penteados, 460, Centro. Campinas/SP.

19 e 20 de março de 2014, às 19h

Atividades Gratuitas
www.kiwiciadeteatro.com.br
 Contato: kiwiciadeteatro@gmail.com
 (11) 3337-4112 / (11) 97618-1690

realização



parceiros

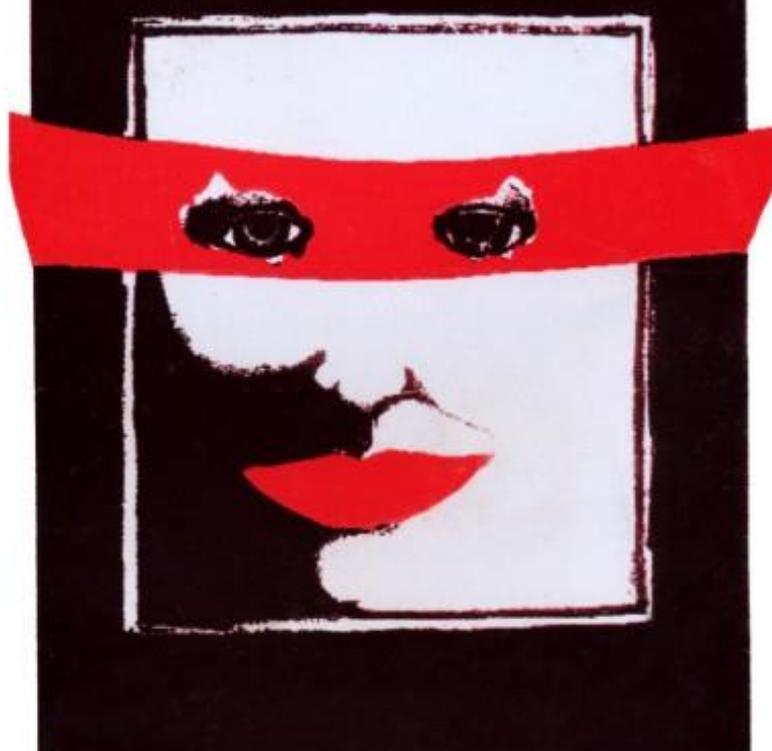


apoio



Projeto realizado com o apoio do Governo do Estado de São Paulo Secretaria da Cultura, Programa de Ação Cultural 2013.

Promotoras Legais Populares



Anexo 5 - Cartilha confeccionada pelas Promotoras Legais Populares de Campinas e Região e entregue no curso de formação de 2014.

Curso de Formação 2014

Mulheres e Homens são iguais em Direitos.

Associação de Promotoras Legais Populares *Cida da Terra* de Campinas e Região.

Esse material foi produzido pela Associação de Promotoras Legais Populares *Cida da Terra* de Campinas e Região especialmente para a formação de Promotoras Legais Populares dos municípios de Campinas/SP e de Santa Bárbara do Oeste/SP.

Para entrar em contato nos escreva:

promotoraslegaispopulares@yahoo.com.br

Campinas, 2014.

O que são as Promotoras Legais Populares?



Em 1992 aconteceu um encontro do Comitê Latino-americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher – CLADEM. Lá as feministas brasileiras conheceram um projeto de formação e acesso das mulheres populares ao direito. Esse era o projeto de Promotora Legal Popular que surgiu no Chile e foi se espalhando pela América Latina.

Nesse mesmo ano foi realizado um primeiro seminário para a viabilização do projeto no país na cidade de São Paulo. No ano seguinte em 1993, foi realizado o primeiro curso de PLPs no Rio Grande do Sul pela Ong Themis e em São Paulo pela União de Mulheres de São Paulo.

O projeto é pensado exclusivamente para as mulheres, para que conquistem sua autonomia e se empoderem através do resgate da autoestima e do conhecimento do Direito para que estas possam ter instrumentos para se defender da violência e lutarem por sua dignidade.

As promotoras legais populares são mulheres, lideranças comunitárias, que identificam as violações de direitos e buscam soluções para os problemas. Elas procuram ouvir, acolher, orientar e auxiliar outras mulheres para que tenham acesso à justiça e se defendam das opressões e violências do dia-a-dia, sabendo como denunciar e como exigir seus direitos.

Hoje no Brasil as PLPs estão em diversos estados promovendo cursos de formação, debates, campanhas, oficinas e publicações sobre temas relacionados à cidadania e direitos contribuindo para a formação e o fortalecimento das mulheres e dos setores populares.

O nome Promotoras Legais Populares é utilizado em diversos países da América Latina e significa *Mulheres que trabalham a favor dos segmentos populares com legitimidade e justiça no combate diário às violências e discriminações.*



O que é a Associação de Promotoras Legais Populares Cida da Terra de Campinas e Região?

Somos um coletivo de mulheres vindas de diversos bairros, diversas profissões, diferentes origens étnicas, diferentes idades, mas com um objetivo em comum: lutar pelo acesso à justiça e pelo fim da violência contra as mulheres.

Na cidade de Campinas, um grupo dessas mulheres se organizaram para retomar o curso de formação de PLPs em 2007. Desde lá o curso tem sido oferecido em parceria com sindicatos, organizações sociais e profissionais do Direito e de Humanas e já está em sua 8ª edição.

Em 2009 esse grupo criou a Associação de PLPs Cida da Terra de Campinas e Região, uma associação sem fins lucrativos de defesa dos direitos sociais, tendo como “femenageada”¹ Maria Aparecida Segura ou *Cida da Terra* como era conhecida, importante liderança feminina do Assentamento II de Sumaré/SP que muito

influenciou na luta pelos Direitos Humanos das Mulheres e pela justiça no campo e nas cidades da região metropolitana de Campinas.

Hoje a associação está em seu segundo mandato continuando o compromisso de construir ações para que as mulheres dos setores populares conheçam e exijam seus direitos e assim se empoderem para usufruir de sua cidadania plena e continuar a luta pela autonomia das mulheres.

1. *Usamos o termo **femenagear** para mulheres em contraponto com o **homenagear** para homens.*

Princípios do curso de formação em PLPs

Nossas ações e nosso trabalho enquanto Promotoras Legais Populares está fundamentado em alguns princípios que nos orientam, como:

- A Garantia dos Direitos Humanos Universais, pois sem as mulheres os direitos não são humanos;



- A Educação Popular pautada na construção constante dos saberes, na horizontalidade e na autonomia para libertação das opressões;

- O empoderamento das mulheres através do conhecimento de seus Direitos visando o fim do uso da violência para resolução de conflitos;
- A socialização e aplicação da Lei Maria da Penha;
- A valorização das identidades femininas, visando uma consciência de gênero e classe para o enfrentamento às violências e discriminações sociais;
- A Ampliação dos laços de solidariedade e amizade entre as mulheres reconhecendo-se como pares e parceiras na luta;
- O comprometimento com a igualdade social e acesso à justiça, bem como com os setores populares da sociedade.

O que é Feminismo?

Para expressarmos nossas ideias sobre o nosso entendimento de Feminismo, vamos utilizar como referência alguns textos de autoras que escrevem sobre esse tema. Um deles é de uma grande feminista, companheira, e uma das idealizadoras do Projeto de PLPs em São Paulo: Amelinha Teles.

Segunda ela, o feminismo nasceu de uma necessidade histórica das mulheres, que começaram a se rebelar contra a dominação.

Sim, dominação que nós mulheres sofremos imposta por uma cultura, uma ideologia, uma moral, um sistema, uma organização social em prol dos homens por séculos.

O feminismo é um movimento político que denuncia as relações desiguais entre homens e mulheres e defende a igualdade de condições e oportunidades, sem deixar as mulheres como coadjuvantes, mas sim como protagonistas também da história.

Basta observar os relatos históricos que temos. Os homens são apresentados como desbravadores, conquistadores, aventureiros, guerreiros. E onde estavam as

mulheres? Apenas cuidando dos afazeres de casa e dos filhos e filhas? E mesmo que elas apenas estivessem ali, onde está a história dessas mulheres? Por que fomos submetidas a segundo plano?

Quando falamos em feminismo, estamos falando de um rompimento de padrões, e romper com padrões não é tarefa fácil, nem rápida. É preciso muita coragem para romper com os papéis que foram estabelecidos para homens e para mulheres, colocando os homens em um lugar de poder, força e dominação e as mulheres em lugar de fraqueza, vítima e submissão. Por isso, o feminismo é um enfrentamento constante e para isso precisamos estar unidas e conscientes daquilo que estamos enfrentando, porque o pensamento machista quer nos vencer a todo custo.

Não é à toa que a imagem da feminista que predomina na memória social ainda hoje é de mulheres “machas”, feias e mal-amadas. Ao longo da história, as feministas foram percebidas como mulheres feias, infelizes e sexualmente rejeitadas pelos homens, conforme escreve a Professora Margareth Rago. Ela ainda completa o pensamento:

“Deve-se perguntar, então, a que vem a perpetuação desse estigma sobre mulheres que lutam e lutaram por outras mulheres, que se empenham pela melhoria da condição feminina(...) E mais, o que a utilização desse estigma nos informa sobre o lugar do feminino em nossa cultura e sobre a relação que se mantém com o diferente? A reflexão sobre essas questões nos ajuda a perceber como a sociedade reage ante a ideia de que as mulheres passem a se pensar com autonomia, como podendo figurar por conta própria na História, recusando-se a girar, como auxiliares ou sombras, em torno dos homens”.



O feminismo, por se tratar de um movimento de ideias e ações, se transforma com o decorrer do tempo. Estudiosas do assunto classificam o movimento em *ondas*, pois há momentos em que é possível avançar e há momentos em que é preciso recuar.

A primeira onda do feminismo se inicia por volta do século 19 com as mulheres da Revolução Francesa que participaram ativamente do movimento revolucionário que lutava por liberdade, igualdade e fraternidade e onde as mulheres passaram a ser reconhecidas como cidadãs. Essa onda vai até a primeira metade do século 20.

A segunda onda tem início com os movimentos libertários da década de 1960, onde mulheres de movimentos estudantis questionaram questões políticas, econômicas e culturais, impulsionadas também por ideias de algumas escritoras feministas como: Simone de Beauvoir com seu livro *O segundo sexo*, onde denuncia a construção social da desigualdade entre os sexos, e Betty Friedan como livro *A mística da feminilidade*, em que demonstra a insatisfação das mulheres com seu cotidiano enfadonho estabelecido pela cultura patriarcal.

Nessa onda, as mulheres se fortaleceram e passaram a exigir sua independência e sua autonomia e a se organizarem mais em movimentos sociais.

Constrói-se então uma nova identidade feminina que gera aprovação e repúdio ao mesmo tempo. A luta das mulheres pelas mesmas condições de trabalho, pelo reconhecimento enquanto sujeitos de direito, pela livre expressão na vida política, cultural e social, pela participação dos espaços de decisões coletivas, pelo direito a escolha de ser mãe e não a obrigatoriedade de ser, para compartilharem com os homens a educação dos filhos, pelo direito a se divorciarem de companheiros agressores e abusivos, a terem acesso ao uso da pílula anticoncepcional, para alcançarem seu próprio orgasmo, tudo isso gerou grandes manifestações, discussões, mas também muitas conquistas!

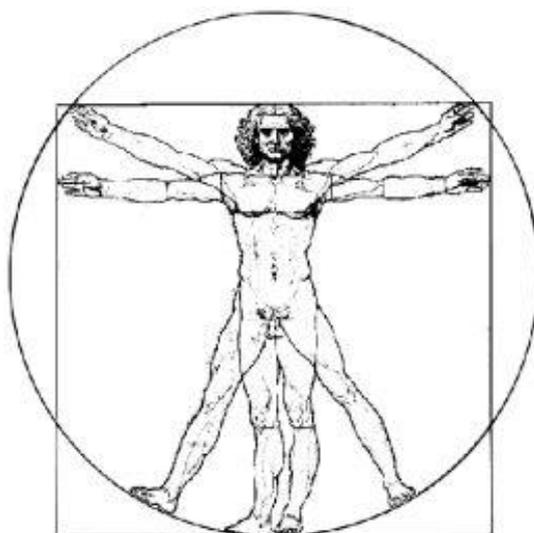


Para compreender o feminismo é preciso compreender que essa luta histórica das mulheres não se construiu da noite para o dia, e que para isso foi preciso muita ousadia, muita determinação e muita luta para conquistarmos os espaços que temos hoje e não sermos apenas um produto ou objeto de uma sociedade machista e patriarcal, mas para sairmos daquele espaço doméstico e sermos reconhecidas na vida pública também, não como mulheres que querem ocupar o espaço de homens, e sim como mulheres que querem ocupar o seu espaço, o espaço das mulheres.

E afinal o que é patriarcado e machismo?

“Patriarcado é um sistema familiar e social, ideológico e político no qual os homens, por meio da força, da repressão direta, dos rituais, da tradição, da lei, da linguagem, dos costumes, dos rótulos, da educação e da divisão do trabalho determinam qual é ou não o papel que as mulheres devem interpretar com o objetivo de estarem em todas as circunstâncias submetidas aos homens.

O poder patriarcal é exercido não somente sobre as mulheres, mas também sobre outros grupos humanos a partir de condições ou características desvalorizadas socialmente, como grupos de idade (jovens, crianças, idosos) origem étnica (indígenas, orientais, negros) orientação sexo-afetiva (homossexuais, bissexuais) entre outros”. (Adrienne Rich)



O patriarcado é um sistema, porém não se resume apenas a um sistema de dominação do homem para com a mulher, modelado pela ideologia machista. Mais do que isto, ele é também um sistema de exploração, sistema onde se legitima o poder de um grupo sobre outro.

O machismo é uma ideologia, não há como medir o machismo, ele está nas *entrelinhas*, nas piadas, nas propagandas, nos filmes, na forma de educar com diferença os filhos e as filhas, nas associações que se faz entre homens e mulheres, nas separações que se cria para os dois sexos, inventando uma linha imaginária que separa um mundo do outro, como: *meninas devem ser boazinhas, meninos devem ser briguentos*, meninos não choram, quem chora é mulherzinha, meninas tem que ser vaidosas, usar maquiagem... Cria-se dessa forma seres completamente opostos e o famoso jogo: homens x mulheres.

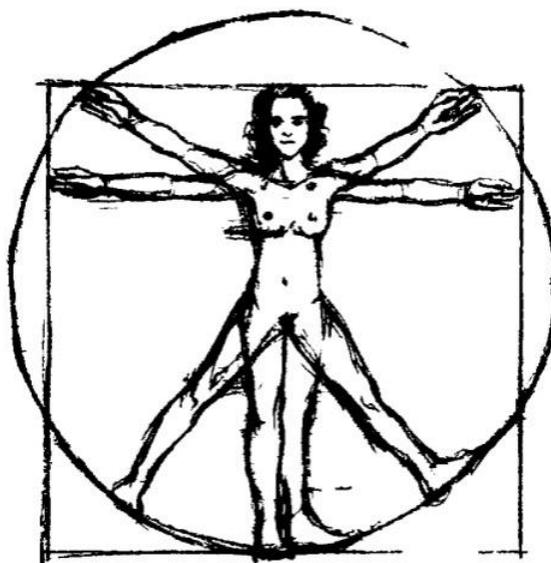
No sistema patriarcal o poder e o controle estão nas mãos dos homens, eles se sentem proprietários não apenas dos bens, como também das esposas e dos filhos. O poder de decisão estava apenas nas mãos deles, tanto no âmbito doméstico quanto no âmbito público.

Mas, entre os homens há uma dominação também. Ser homem, de uma classe social alta, proprietário de bens de consumo, de uma origem étnica branca, e de uma orientação sexual heterossexual lhe concede mais status. Aliado ao sistema capitalista este homem detém os meios de produção, a imprensa, e os mecanismos políticos, divulgando com facilidade seus valores e sua ideologia.

Ao contrário do que muitos pensam a proposta do feminismo não é uma inversão do poder e do controle, onde as mulheres dominariam os homens, e sim uma igualdade entre os sexos, não sobrepondo um ao outro e não abrindo mão da nossa feminilidade, não precisamos parecer homens para ocupar esse espaço, somos mulheres temos diferenças, mas estas diferenças não podem nos desvalorizar, nem nos diminuir. Como diz uma feminista brasileira: *“Feminino e masculino não são opostos, mas diferentes (...) a igualdade entre os sexos, é na verdade aceitar as diferenças, sem hierarquias”*. (Rosiska D. Oliveira, 2012)

E aproveitando o contexto, trazemos uma reflexão do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos onde ele diz: *“devemos lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem, e devemos lutar pelas diferenças sempre que a igualdade nos descaracterize”*.

FEMINIZAR O MUNDO É PRECISO!



Violência conta a mulher / Violência de Gênero



“violência de gênero” é “(...) uma relação de poder de dominação do homem e de submissão da mulher. Demonstra que os papéis impostos às mulheres e aos homens, consolidados ao longo da história e reforçados pelo patriarcado e sua ideologia, induzem relações violentas entre os sexos e indica que a prática desse tipo de violência não é fruto da natureza, mas

sim do processo de socialização das pessoas (...) A violência de gênero pode ser entendida como 'violência contra a mulher' (...)" (TELES, MELO apud SANTOS; IZUMINO, 2005).

Bem, primeiro vamos entender o que significa Gênero. Basicamente gênero é o que define Masculino e Feminino. Mas como definimos o que é masculino e o que é feminino?

O gênero das coisas, das pessoas é uma construção social. Enquanto sociedade, vamos definindo padrões de comportamento, hábitos, características para cada sexo e assim analisamos as relações entre homens e mulheres, pois para além das características biológicas com as quais nascemos, as características de comportamento social são construídas e ensinadas de geração em geração.

Como fazemos parte de uma sociedade machista, a construção do gênero tem se construído de maneira vertical, numa perspectiva de dominação/ exploração do homem/ masculino sobre a mulher/ feminino, privilegiando os homens e subestimando as mulheres, novamente os colocando em situações opostas: como o homem dominador x a mulher servil, o homem reprodutor x a mulher cuidadora e assim por diante... Dessa maneira vamos definindo o lugar que cada sexo deve ocupar e o modo que eles devem se comportar, delimitando espaços e padrões, tornando essas relações desiguais, fazendo com que os homens pensem que tem direitos sobre nós, não nos enxergando como donas de nós mesmas e de nossas decisões.

O gênero tem sido construído antes mesmo de a criança nascer. Se for menina a decoração será rosa e ganhará bonecas. Se for menino a decoração será azul e ganhará carrinhos. Desde a primeira infância vamos educando as crianças para ocuparem espaços diferentes e se comportarem de forma diferenciada também.

Quando essas relações são baseadas numa hierarquia e numa desigualdade de poder elas se tornam opressoras e, portanto, violentas.

Os números de violência contra as mulheres em nosso país ainda são alarmantes. Todos os dias existem registros de diversos tipos de violência: com a mulher do campo e da cidade, com a casada e a solteira, jovem e idosa, pobre e rica, enfim a violência de gênero está entre todas nós.

São formas de violência contra a mulher:

Física: entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal;

Psicológica: entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças, e decisões mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância, perseguição, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir;

Sexual: entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força, que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou a prostituição; ou que limite o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos;

Patrimonial: entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, objetos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades;

Moral: entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria.

Devemos tomar cuidado com alguns mitos sobre a violência doméstica e familiar, como:

A violência tem origem nos problemas com o álcool, drogas – falso – a violência não se origina por meio de elementos externos, eles podem potencializar a ação do agressor, mas não o torna agressivo de repente.

Os agressores não conseguem controlar as emoções – Será? Porque eles não batem em seus chefes quando estão frustrados? Ou no policial quando sofrem humilhação? Pensem nisso!

As mulheres que provocam, tem mulher que gosta de apanhar – Falso – mesmo em caso de discussão, o uso da força ou da violência não justifica a atitude do agressor. Essa atitude denuncia uma postura de dominação e controle sobre a outra pessoa.

Muita atenção para não cairmos nesses discursos enganosos!

Lei Maria da Penha – Lei n.º 11.340/2006

A lei Maria da Penha é resultado de muita luta das mulheres e de movimentos feministas pelo fim da impunidade da violência cometida contra as mulheres e está entre as três melhores legislações do mundo no enfrentamento à violência contra as mulheres segundo a ONU – Organização das Nações Unidas.

No Brasil o índice de mortes de mulheres sempre foi alto. Apesar de termos direitos constitucionais, na prática eles não nos defendiam.

Maria da Penha Maia Fernandes, sofreu violência de seu cônjuge por 19 anos. Sempre buscando a justiça para solucionar seu caso, ela lutou sempre que pode para denunciar a violência que sofria. Maria lamentavelmente ficou paraplégica devido a um tiro de revólver que seu agressor disparou contra ela com a intenção de matá-la.

O caso demorou anos para ser julgado, até que a Comissão Latinoamericana de Direitos Humanos da OEA – Organização dos Estados Americanos – condenou o Brasil pela impunidade do caso e determinou além do julgamento do agressor, a elaboração de lei específica relativa à violência contra a mulher.

A lei Maria da Penha sem dúvidas fortaleceu a autonomia das mulheres e trouxe um atendimento mais humanizado para as mulheres vítimas de violência, mas ainda precisamos lutar pela sua implementação de fato.

Vejamos a seguir as mudanças que essa lei permitiu:

Principais inovações da Lei Maria da Penha:

- ✓ Tipifica e define a violência doméstica e familiar contra a mulher, como: física, psicológica, sexual, patrimonial e moral;
- ✓ Determina que a mulher somente poderá renunciar à denúncia perante o juiz;
- ✓ Ficam proibidas as penas pecuniárias (pagamentos de multas ou cestas básicas);
- ✓ É vedada a entrega da intimação pela mulher ao agressor;
- ✓ A mulher deverá estar acompanhada de advogado(a) ou defensor(a) em todos atos processuais;
- ✓ Altera o código de processo penal para possibilitar ao juiz a decretação da prisão preventiva quando houver riscos à integridade física ou psicológica da mulher;
- ✓ Determina a criação de juizados especiais de violência doméstica e familiar contra a mulher com a competência cível e criminal para abranger as questões de família decorrentes da violência contra a mulher;

Entre outras...

A Lei Maria da Penha coloca o Estado Brasileiro como responsável na prevenção e na proteção às mulheres, pois além dos mecanismos de julgamento e punição, prevê políticas públicas de prevenção.

Agora podemos dizer que ***em briga de marido e mulher se mete a colher, sim!***

Além dessa Lei também foi criado pelo Governo Federal por meio da Secretaria de Políticas para as Mulheres a Central de Atendimento à Mulher – o Ligue 180 – que auxilia e orienta as mulheres vítimas de violência por meio do número de utilidade pública 180.

Esse serviço começou a funcionar em 2005. As ligações podem ser feitas de qualquer lugar do país e são gratuitas. O serviço atende 24h por dia, todos os dias, inclusive feriados.

Desafios a nós, Mulheres!

Pois é, mulheres, os desafios ainda existem e temos muitos para enfrentarmos...

Conviver com a dupla jornada de trabalho, a manutenção da casa, a educação dos filhos, o assédio no trabalho, o assédio na rua, as piadas de mau gosto, o medo de sairmos sozinhas na rua, a exposição dos corpos femininos que assistimos na mídia como um objeto sexual em programas e em propagandas comerciais ainda são terríveis culturas que a sociedade machista apresenta. Porém nenhuma delas é impossível de ser mudada.

Nossa garra e nossa determinação já provou que somos capazes de grandes mudanças nas estruturas políticas, culturais e sociais. De frágil, não temos nada.

O maior desafio a nós, é não nos permitirmos mais ocupar esse lugar pequeno, apertado e subalterno ao qual fomos submetidas por séculos... Vamos ocupar o nosso espaço, vamos dar a nossa cara para a nossa luta!

Ô abre alas que eu quero passar: Eu sou da luta, não posso negar... Sou promotora legal e popular!!!



Contribuíram para a construção dessa cartilha as PLPs:

Dalila Lamontagna Mouro e Viviane Junta

Com o apoio de todas as companheiras que integram a Associação de Promotoras Legais Populares *Cida da Terra* e apoiadoras:

Carla Miolo, Leonilde Macedo, Magali Mendes, Mathilde Alves, Nil Sena, Renata Cardozo, Regina Semião, Regina Teodoro, Jéssica Amâncio, Kota Rifula,

E foram referências (contribuindo de forma indireta):

Amelinha Teles, Adrianne Rich, Boaventura Sousa Santos, Cecília MacDowell Santos, Clarice Lispector, Chiquinha Gonzaga, Margareth Rago, Paulo Freire, Rosalina Santa Cruz Leite, Rosiska Darcy de Oliveira e Wânia Pasinato Izumino.

Nossos agradecimentos a todos e todas que se demonstraram parceiros e parceiras nessa luta, às alunas do curso desse ano e à Secretaria de Promoção Social de Santa Bárbara do Oeste.

Associação de Promotoras Legais Populares *Cida da Terra* de Campinas e Região - 2014.

SCOTT, Joan. Women's History and Rewriting of History. In: Fanaham, Cristi. The Impact of feminist research in Academy. Indiana University Press-Bloomington – Polis: 1987

. _____. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. São Paulo: Educação e Realidade. V. 16 (2), 1990.

_____. Gênero, uma Categoria Útil de Análise Histórica: educação e realidade. Porto Alegre/RS: V. 20, n.2, Jul/dez 1995.

Anexo 6- Convite para a formatura da 8ª turma de Promotoras Legais Populares de Campinas:



Promotoras Legais Populares

Promotoras Legais Populares

Campinas/SP

“Uma vida sem violência é direito das mulheres”.

Formatura 2014
8ª Turma de Promotoras Legais Populares

Dia: 11/10/2014
 Horário: 17:00
 Local: Sindicato dos Bancários. Rua Ferreira Penteado, 460. Centro.

Cíntia Isabel Patti
 Formanda

Aprendemos e trocamos muitas experiências durante o Curso de Formação de Promotoras Legais Populares. Hoje nos sentimos ainda mais empoderadas para lutar contra a violência à mulher.

Nesse momento, junto a coordenação do curso, agradecemos à todas(os) as facilitadoras(es) e por todo o apoio que recebemos e fazemos um convite especial para você participar de nossa formatura.

