

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

SILVANA SÔNIA OLIVEIRA DA SILVA

**A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE MULHERES: ANÁLISE
DAS NARRATIVAS DO LIVRO MULHERES MIL/*DO SONHO*
À *REALIDADE***

Itatiba
2014

SILVANA SÔNIA OLIVEIRA DA SILVA – R.A. 002201200636

**A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE MULHERES: ANÁLISE
DAS NARRATIVAS DO LIVRO MULHERES MIL/*DO SONHO*
À *REALIDADE***

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, linha de pesquisa: Linguagem, Discurso e Práticas Educativas, da Universidade São Francisco, Campus de Itatiba/SP, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação sob a Orientação da Prof.^a Dr.^a Jackeline Rodrigues Mendes.

Itatiba
2014

800.1
S583c

Silva, Silvana Sônia Oliveira da.

A construção identitária de mulheres: análise das narrativas do livro *Mulheres mil/do sonho à realidade* / Silvana Sônia Oliveira da Silva. -- Itatiba, 2014.
97 p.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.
Orientação de: Jackeline Rodrigues Mendes.

1. Análise do discurso. 2. Gênero. 3. Programa educacional. 4. Mulheres. 5. Educação de adultos.
I. Mendes, Jackeline Rodrigues. II. Título.



UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM EDUCAÇÃO

Silvana Sônia Oliveira da Silva defendeu a dissertação "A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE MULHERES: ANÁLISE DAS NARRATIVAS DO LIVRO MULHERES MIL / DO SONHO À REALIDADE" aprovada no Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 26 de fevereiro de 2014 pela Banca examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Jackeline Rodrigues Mendes
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Mônica de Ávila Todaro
Examinadora

Profa. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia
Examinadora

À minha família, pelo apoio, compreensão e respeito como mãe, filha e esposa, por apoiarem-me nesta minha tomada de decisão.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meus agradecimentos pela luz que colocou em meu caminho e pela condução nas horas mais difíceis durante o trilhar da pesquisa. Senti a sua presença na minha saúde e na dos meus familiares, no período em que estive ausente de minha casa, no alívio do cansaço pelas longas viagens semanais atravessando o Estado de Mato Grosso a São Paulo, além da jornada de trabalho, no abrigo de um lar, onde pessoas desconhecidas abriram as portas de suas casas para me acolher, no recebimento caloroso dos professores e colegas a uma estudante Matogrossense. Apesar das inúmeras dificuldades, em nenhum momento me senti só.

A toda a minha família pelo apoio nessa longa jornada.

À minha cunhada e amiga, Ana Lucia Artioli, pelo incentivo e presença constante.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de mestrado, sem a qual possivelmente teria dificuldades para concluir o curso.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Jackeline Mendes, pela atenção, dedicação e competência em conduzir-me durante a orientação e estudo.

À Coordenadora do Programa, Prof.^a Dr.^a Márcia Mascia, pelo trabalho desenvolvido na Pós-graduação.

Às minhas professoras, profissionais competentes, da Universidade de São Francisco, campus Itatiba: Prof. Dr.^a Alexandrina Monteiro, Prof. Dr.^a Luzia Bueno, Prof.^a Dr.^a Marcia Mascia e a Prof. Dr.^a Jackeline Mendes.

Aos profissionais técnicos da Universidade de São Francisco por atuarem com profissionalismo nos setores de apoio aos estudantes.

Em nome de Ana Lúcia, minha amiga que conheci no mestrado, agradeço aos colegas da turma pelo carinho e respeito: muito obrigada!

Em nome da Prof.^a Dr.^a Mônica de Àvila Todaro, agradeço a banca examinadora pelas significativas considerações apresentadas.

Em nome da professora e amiga Herika Renally, agradeço aos meus colegas do IFMT, Campus Cáceres pela colaboração.

Às mulheres participantes do livro Mulheres Mil, em especial à dona Maria Sebastiana da Silva, Osmarivete de Sousa e Silva, Ilda Maria de Oliveira, Josirene de Almeida e Janaína Silva as quais foram a base e o sustento do meu trabalho.

À bela e tranquila cidade de Itatiba.

A todos os amigos, muito obrigada!

OLIVEIRA-SILVA, Silvana Sônia. **A construção identitária de mulheres: análise das narrativas do livro *Mulheres Mil/do sonho à realidade***. 2014. 97f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco – Campus Itatiba - SP).

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo levantar nos depoimentos encontrados nos excertos das narrativas orais de cinco das vinte e sete mulheres em vulnerabilidade social, no livro *Mulheres Mil/do sonho à realidade*, publicado no ano de 2007 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), o papel do espaço/lugar enquanto parte da construção identitária das mulheres participantes e as considerações da identidade e do gênero presentes em seus discursos. Utilizando a pesquisa de caráter qualitativo-interpretativista foram encontrados marcas de reconhecimento da mudança da atuação da mulher frente à sociedade, porém, longe ainda de alcançar os patamares da autonomia do que é necessário para uma melhor condição de vida. Para atender às finalidades elencadas, dividiu-se a fundamentação teórica em três capítulos. No primeiro, apresentamos uma reflexão sobre a educação, gênero e exclusão social, utilizando os autores: Freire (1992; 1994; 2005), Silva (1997), Giroux (1997), Silva (2008), Rago (1998), Tilly (1994). No segundo, abordamos o Discurso, Sujeito e Identidade, nas perspectivas dos autores Orlandi (1988; 1994; 2005), Birman (2005), Hall (1992), Rajagapolan (2003), Moita Lopes (2006), bem como, as contribuições de Foucault (2008) sobre as questões em torno do sujeito. Por fim, no terceiro, apresentamos a análise das narrativas com o suporte da literatura científica. O lugar marginalizado de onde se influencia significativamente a construção da identidade, visto que o lugar estabelece uma relação de condição social, de luta, de poder do qual os moradores se apropriam a partir do momento em que ocupam o espaço/lugar.

PALAVRAS-CHAVE: Programa Educacional/Gênero/ Análise do Discurso.

ABSTRACT

The present work has for objective to analyze the five from the twenty seven oral narratives found in the book “Mulheres Mil/ do sonho á realidade” (Thousand woman/making dreams come true) published by the Ministério da Educação e Cultura (MEC) in 2007. For this study was considered the role of space/place while part of their identity constructions, and the identity and gender considerations. As a research method was adopted the qualitative-interpretive nature and were found in the their speeches marks of the recognition that there is already a social role change of the woman action, however, still far from reaching the levels of autonomy than is required for a better quality of life. The theoretical approach was divided into three chapters: In the first one, we present a reflection on education, gender and social exclusion with the authors: Freire (1992;1994; 2005), Silva (1997), Giroux (1997), Silva (2008), Rago (1998), Tilly (1994). In the second, Speech, Subject and Identity, with the perspectives of the authors Orlandi (1988;1994; 2005) Birman (2005), Hall (1992), Rajagapolan (2003), Moita Lopes (2006) and the contributions of Foucault (2008). Finally, in Chapter III, we present the analysis of narratives with the scientific literature support. The marginalized place where the women speak, influences significantly the construction of their identity, since the place establishes a relation of social status, struggle and power which people take from the moment wich occupy the space/place.

KEYWORDS: Educational Program. Gender/Speech. Analyse.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
O Projeto Piloto Mulheres Mil: a origem do processo.....	16
O Programa Nacional Mulheres Mil.....	20
Onde me localizo como pesquisadora.....	21
O Programa Mulheres Mil em Cáceres MT-23.....	23
A elaboração do livro Mulheres Mil/ <i>do sonho à realidade</i>	25
O problema de pesquisa.....	26
Os objetivos da pesquisa.....	27
Os caminhos da pesquisa.....	27
A escolha das mulheres sujeitos da pesquisa.....	27
A organização do trabalho.....	28
CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO, GÊNERO E EXCLUSÃO SOCIAL.....	29
1.1 Transmissão do saber?.....	29
1.2 A instituição escolar.....	31
1.3 A educação libertadora.....	32
1.4 Conceito de gênero.....	35
1.5 As relações sociais de gênero.....	37
CAPÍTULO II - DISCURSO, SUJEITO E IDENTIDADE.....	41
2.1 O discurso como investimento histórico social e ideológico da linguagem.....	41
2.2 A construção social da identidade.....	48
CAPÍTULO III - AS MULHERES E SUAS NARRATIVAS: UMA ANÁLISE.....	53
3.1 As cinco personagens escolhidas para a análise.....	54
3.1.1 Lugar/Espaço; construção social; a moradia; local/espço de crédito/des crédito social.....	58
3.1.2 CEFETs: local/espço de valor social.....	62
3.2 A identidade: construção social pelo local/espço de convívio	63
3.3 Trabalho como possibilidade de deslocamento do lugar/espço.....	64
3.4 Relações de gênero: hegemonia masculina até quando?.....	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	75
ANEXO 1.....	79

NARRATIVAS INTEGRAIS: Maria Sebastiana da Silva, Osmarivete Carlos Sousa e Silva, Janaína Tereza Lessa da Silva, Ilda Maria Vital de Oliveira e Josirene Francisca de Almeida.....	79
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Capa do livro Mulheres Mil/ <i>do sonho à realidade</i>	14
Figura 2 Professores do IFMT/Cáceres/Cuiabá.....	22
Figura 3 Oficina sobre empreendedorismo	24
Figura 4 Exposição de pratos regionais	24
Figura 5 Exposição de pratos regionais	24
Figura 6 Exposição de pratos regionais	24
Figura 7 Bairro Santa Ângela em Marechal Deodoro - AL	55
Figura 8 Bairro Santa Ângela em Marechal Deodoro - AL	56
Figura 9 Bairro Pirambu - Fortaleza – CE.....	56
Figura 10 Assentamento – RN	57
Figura 11 Hotel <i>Holiday Inn</i> onde Janaína trabalha– Manaus -AM.....	57
Figura 12 Lanchonete e Merceria Ponto Chick Mulheres Mil	74

MULHERES MIL THOUSAND WOMEN MILLE FEMMES



DO SONHO À REALIDADE
MAKING DREAMS COME TRUE
DU RÊVE À LA RÉALITÉ



Figura 1: Capa do livro Mulheres Mil/ *do sonho à realidade*

Fonte: <http://www.google.com.br/mulheresmil>

INTRODUÇÃO

Acreditar que a educação é o caminho para a melhoria da qualidade de vida e do bem estar daqueles que vivem nessa sociedade cada vez mais competitiva, com lutas incessantes e diárias, em busca de sobrevivência, motivo para a realização deste trabalho, construído a partir de uma base de investigação tendo como foco as mulheres do projeto piloto Mulheres Mil.

As mulheres que fazem parte do projeto representam as camadas consideradas excluídas da população que, na maioria das vezes, por falta de melhores oportunidades, vivem momentos de angústias e inquietações, mas têm desejo de viver uma vida melhor.

A naturalização desse cenário em nossa atual sociedade é construída a partir de, metaforicamente, um triângulo, com base na característica da sociedade estamental, tipo de estrutura social que se dividia em estamentos e não permitia a ascensão social. No topo está a minoria formada por pequenos grupos de pessoas privilegiadas pelas melhores oportunidades, pelo acesso à informação, ao conhecimento e ao poder intrínseco nas relações entre os mais fortes, visto que, são os que comandam as regras do jogo econômico político e social. Os que ficam no meio, apesar do acesso à vida mais confortável, estão longe de participar dessas decisões, muitas vezes, seguindo apenas os preceitos sociais. Na base estão os que dão suporte: a massa, o povo, a população excluída, sem grandes oportunidades de acesso ao trabalho, à saúde, à educação e ao lazer, a exemplo, as mulheres do programa Mulheres Mil.

Perceber o cenário de exclusão e acreditar que é possível uma transformação, mesmo que em longo prazo, oportunizando melhores condições de vida a essas mulheres, tornando-as autônomas, confiantes, ativas nas instituições educacionais e profissionais e, por isso, integrantes da sociedade como um todo é também um dos objetivos do Projeto Piloto Mulheres Mil.

O Projeto Piloto Mulheres Mil: a origem do processo

Segundo Moreschi (2013, p. 19), o nome Mulheres Mil não se refere ao número de mulheres a serem formadas pelo projeto, mas aos seus resultados alcançados, pela “transformação das mulheres [...] em verdadeiras cidadãs, com autoestima elevada e donas da sua própria história, ou seja, seriam ‘mulheres nota mil’”.

De acordo com o Ministério da Educação e Cultura - MEC (2013), o projeto piloto Mulheres mil foi acordo firmado entre Brasil e Canadá. Este último é representado pelos institutos canadenses, pela Associação do *Colleges* Comunitárias Canadenses (ACCC), pela Agência Canadense para o Desenvolvimento Internacional (CIDA/ACDI) e o Brasil, pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) por meio dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), hoje, Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. Os dois países parceiros uniram-se para o desenvolvimento do projeto.

Os *Colleges* já atuavam a mais de quarenta anos trabalhando com grupos de pessoas marginalizadas, excluídas da sociedade, apoiando também os emigrantes oriundos de países com baixo desenvolvimento.

Em relação ao financiamento do projeto, fazia parte do acordo os valores vindos tanto do Canadá por meio da CIDA, como parcela para o Brasil também, como podemos observar pelo relato de Joels Nolle que era diretor de desenvolvimento internacional do *Niagara College*:

“Como a ACCC tinha um pouco de dinheiro, nós propusemos fazer algo na área de RAP (Reconhecimento da Aprendizagem Prévia). Nós iniciamos em Natal, na área de turismo, mas incluindo Salvador, Manaus, Belém e Fortaleza, e treinamos professores para um programa de inclusão social. Marti Jurmain deu o treinamento para os professores, e propusemos que eles fossem às comunidades e selecionassem mulheres, sem educação formal, mas que tivessem experiência de vida e de trabalho. E durante esse projeto, foi uma grande energia. Fechamos o projeto em 2005, com cerimônia de graduação de 60 mulheres de Natal e apresentação de outras cidades sobre os seus grupos. A cerimônia com essas 60 mulheres foi muito emocionante, e lá estava Patrícia Barcelos, que tinha assumido a chefia de gabinete da Setec. Foi uma cerimônia belíssima. No dia seguinte, quando Bernard Lachance, à época vice-presidente da ACCC, chegou para tomar café da manhã disse: ‘Temos que fazer mais, estou muito emocionado’. Eu sabia que a CIDA tinha dinheiro para projetos sociais no Nordeste e especialmente para mulheres. Discutimos com o grupo que estava lá, entre eles Sérgio França e Gutenberg, e decidimos fazer mais. Bernard Lachance relatou que só tínhamos dois meses para preparar o projeto e apresentar à CIDA. Marti Jurmain e Bernard Lachance voltaram ao Brasil para trabalhar com Sérgio

França e outras pessoas. Apresentamos à CIDA e alguns meses depois foi aprovado o Mulheres Mil” (NOLLE, 2013, p.15).

Os institutos, por sua vez, além de oferecer o ensino médio e superior, desenvolvem e implementam programas de suporte e capacitação profissional no Brasil.

O projeto piloto Mulheres Mil foi elaborado pela avaliação positiva de um dos projetos piloto realizado por meio de um acordo entre Canadá e Brasil em 2003, mas de dimensão menor que culminou com a formação profissional de sessenta mulheres, em Natal, no ano de 2005. Esse episódio pode ser lido em detalhes pela narrativa de Sérgio Luiz Alves França que era membro da direção nacional do Projeto Mulheres Mil.

“E foi assim que, em 2003, com o insucesso e as fragilidades de um pequeno projeto de cooperação do Brasil com o Canadá, foi possível um encontro com uma pessoa especial, sensível, perspicaz, parceiro e hoje um grande amigo, o Joels Nolle, que, com sua visão prospectiva, acreditou no antigo Cefet-RN e no novo Presidente que assumia o governo brasileiro, possibilitando assim a conclusão positiva da última etapa do projeto e do resgate da confiança mútua e do profissionalismo entre os dois parceiros, elementos esses base necessária para a continuidade e ampliação da nossa cooperação. O passo seguinte foi construir um projeto piloto que permitiria a continuidade e ampliação da experiência anterior e o compartilhamento da metodologia ARAP. Foram envolvidos mais quatro Cefets das regiões Norte e Nordeste: Bahia, Amazonas, Ceará e Pará. Instituições que em conjunto com nossos parceiros canadenses possibilitaram a formatura, em 2005, daquelas 60 mulheres lá em Natal, consolidando com pleno sucesso o projeto. Os resultados alcançados nos deram forças para acreditar que podíamos ir além, fazer mais, chegar a mais mulheres, romper novas fronteiras e construir um projeto que pudesse ser referência no processo de políticas afirmativas, inclusivas e de equidade, focado especialmente nas mulheres brasileiras que, na nossa visão, eram e são elementos-chave no processo de estruturação das famílias, das comunidades e de todo o seu entorno. Com esta compreensão, passamos então para uma urgente, exigente e nova etapa. Tivemos que elaborar e submeter o Projeto Mulheres Mil às agências e órgãos de governo dos dois países” (FRANÇA, 2013, p.12).

A metodologia de Avaliação e Reconhecimento de Aprendizagem Prévia (ARAP) a que se refere França foi desenvolvida pelo acúmulo e sistematização de conhecimentos desenvolvidos pelas instituições de ensino técnico do Canadá, os *Community Colleges*:

“[...] pelas experiências de promoção da equidade e nas ações com populações desfavorecidas naquele país ao longo de dez anos. O sistema canadense é denominado Sistema ARAP e consiste, em linhas gerais, em certificar todas as aprendizagens formais ou não formais e proporcionar a qualificação nas áreas necessárias à complementação da qualificação.” (ROSA; MORESCHI, 2013, p. 3).

Segundo a mesma fonte, aprendizado formal significa “programas e cursos de organizações educacionais reconhecidas”, o aprendizado não formal é o “aprendizado estruturado não reconhecido por instituições” e o aprendizado informal trata-se do “aprendizado autodidata realizado por meio de experiências de trabalho e vida” (IBIDEM, 2013, p.12).

No Brasil, a partir do sistema ARAP criou-se a metodologia intitulada Sistema de Acesso, Permanência e Êxito desenvolvido pelo Projeto Mulheres Mil que:

“[...] além de prever o reconhecimento de saberes ao longo da vida, o modelo brasileiro é inovador no sentido de que foram contemplados instrumentos e mecanismos de acolhimento de populações não tradicionais, que viabilizassem o acesso à formação profissional e cidadã, com elevação de escolaridade, a inserção produtiva e a mobilidade no mundo do trabalho, o acompanhamento dos egressos e os impactos gerados na família e na comunidade. Portanto, a metodologia sistematizada neste Guia¹ é resultado do conjunto de experiências e conhecimentos de diversos atores que participaram das iniciativas do Mulheres Mil, desenvolvidas pelo Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia dos estados de Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Pernambuco, Maranhão, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte, Roraima, Rondônia, Sergipe e Tocantins” (ROSA; MORESCHI, 2013, p. 3).

O projeto visa uma política pública de inclusão educacional, social e produtiva de mulheres em vulnerabilidade social, cuja sustentabilidade assenta-se pelo tripé da educação, cidadania e desenvolvimento sustentável, visto que, além de elevar o grau de escolaridade das mulheres participantes, qualifica a mão de obra, aprimora o que elas sabem fazer de melhor, incentivando-as na prática do empreendedorismo na busca do sustento familiar com o que produzem.

Ademais, existe a preocupação com a valorização da região, a cultura local, a percepção e o reconhecimento das necessidades de cada uma das mulheres, levando sempre em consideração o que o grupo de cada região pode contribuir para o desenvolvimento e a execução do programa.

Assim, o projeto piloto Mulheres mil foi implantado no Brasil no ano de 2007, inicialmente no norte e nordeste, visto que essas regiões apresentavam alto índice de desemprego, pouca oferta de escolaridade e déficit na qualificação profissional. Por ter uma grande demanda na área do turismo, o programa se organizou da seguinte forma: Na educação, ênfase na informática, hotelaria e noções básicas da língua inglesa. Em cidadania,

¹ Trata-se do *Guia Metodológico do Sistema de Acesso, Permanência e Êxito*. Disponível em <portal.mec.gov.br/index.php> Acesso em 20 de julho de 2013, como consta nas referências bibliográficas.

palestras sobre diversos temas, e como profissionalização, cursos de artesanatos, conservação, preparo de alimentos e congelamento.

Em 2009, o MEC apresentou os resultados de uma pesquisa desenvolvida pela Pesquisa Nacional de Domicílio (PNAD), os quais apontavam a necessidade de um programa que contribuísse para um melhor desenvolvimento do país e salientava a opção pelo recorte quanto ao gênero.

“No período de 2001 a 2009, o percentual de famílias brasileiras chefiadas por mulheres subiu de aproximadamente 27% para 35%. O crescimento do número de mulheres chefes de família também aconteceu nas casas em que o marido estava presente, passando de 2,4%, em 1998, para 9,1%, em 2008. No que se refere à renda, 73% das mulheres - no papel de cônjuge - ganham menos que o marido, sendo que 37,2% recebem até 50% do total obtido pelo companheiro”. (PNAD *apud* MEC, 2009).

A pesquisa somente confirmou a necessidade de uma política pública voltada às mulheres que passaram a assumir ao longo do tempo outra função, além da responsabilidade do lar e a educação dos filhos, ou seja, o sustento familiar, mas com grande parcela apresentando baixo grau de escolaridade, dificultando a conquista de um espaço melhor no mercado de trabalho. Ademais, há outra situação anterior que contribuiu expressivamente para a implantação do projeto piloto e, posteriormente, do Programa Mulheres Mil.

Em setembro de 2000, reuniram-se na sede das Nações Unidas, em Nova Iorque, representantes de 189 países, membros das Nações Unidas, com o objetivo de refletir a respeito do destino comum da humanidade. As condições de vida nessas nações eram bastante desiguais, pois enquanto alguns países podiam esperar do futuro a prosperidade e a cooperação mundial, outros viam seus habitantes em condições miseráveis, de pobreza, de conflitos e envoltos a um ambiente cada vez mais degradado.

Em 2002, em Nova Iorque, houve outra reunião de dirigentes mundiais para iniciar uma resposta a essas crises e, dali, foi firmada a Declaração do Milênio que consiste em uma série de prioridades coletivas para paz e segurança, luta contra a pobreza, meio ambiente e direitos humanos. Para que a comunidade internacional pudesse tornar realidade as prioridades, foi elaborado por uma delegação com representantes de diversos organismos internacionais, um plano de trabalho contendo os Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (ODM).

Houve um comprometimento, por parte desses dirigentes, de que, até 2015, o mundo faria avanços mensuráveis nas áreas mais críticas do desenvolvimento humano. Esses objetivos estabelecem parâmetros para medir os resultados, não somente para os países em

desenvolvimento, mas também para aqueles que aportam recursos para programas de desenvolvimento e para instituições multilaterais, como o Banco Mundial e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) que ajudam os países a implementar tais programas.

Os objetivos do desenvolvimento para o milênio são: 1) Erradicar a extrema pobreza e a fome; 2) Atingir o ensino básico universal; 3) Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; 4) Reduzir a mortalidade na infância; 5) Melhorar a saúde materna; 6) Combater o HIV/aids, a malária e outras doenças; 7) Garantir a sustentabilidade ambiental e 8) Estabelecer uma Parceria Mundial para o Desenvolvimento (ODM BRASIL, 2013).

Assim, Mulheres Mil é um programa inserido no conjunto de prioridade das políticas públicas do governo federal, com enfoque nos eixos de promoção da equidade, igualdade entre os sexos, combate à violência contra a mulher e acesso à educação.

O Programa Nacional Mulheres Mil

A partir de 2011, com o sucesso do projeto piloto encerrado em 2010, tornou-se um programa nacional, estendendo-se a treze estados e cem campi dos Institutos Federais, tendo por meta atender 100 mil mulheres até o ano de 2014.

A Portaria nº 1.015, de 21 de julho de 2011, do Ministério de Estado da Educação (MEC), instituiu o Programa Nacional Mulheres Mil apresentando como meta a formação profissional e tecnológica articulada com elevação de escolaridade de mulheres em situação de vulnerabilidade social, constituindo uma das ações do Plano Brasil Sem Miséria. As suas principais diretrizes são: possibilitar o acesso à educação, contribuir para a redução de desigualdades sociais e econômicas de mulheres, promover a inclusão social, defender a igualdade de gênero e combater a violência contra a mulher.

O programa visa também elevar o grau de escolaridade das mulheres, visto que as instituições responsáveis por criar cursos, desenvolvê-los e certificar os participantes, poderão fazê-los em diversas modalidades, conforme se pode ler na Portaria 1.015/2011 do MEC:

Art. 4º O Programa Mulheres Mil abrangerá os seguintes cursos e programas de educação profissional e tecnológica:

I - formação inicial e continuada de trabalhadores;

II - educação profissional técnica de nível médio.

§ 1º Os cursos e projetos do Mulheres Mil deverão considerar as características das mulheres atendidas, a fim de promover a equidade, igualdade de gênero, combate à violência contra mulher e acesso à educação e poderão ser articulados:

I - ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade da mulher, no caso da formação inicial e continuada, nos termos dos arts. 35 a 42 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e do art. 3o, § 2o, do Decreto no 5.154, de 23 de julho de 2004.

II - ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante, nos termos dos arts. 35 a 42 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e do art. 3o, § 2o, do Decreto no 5.154, de 23 de julho de 2004.

[...]

§ 4º. Os cursos poderão ser ofertados na modalidade PROEJA, nos termos do Decreto nº 5.840, de 24 de julho de 2006, ou em forma articulada com outros sistemas de ensino.

§ 5º A oferta deverá se dar mediante a observância das diretrizes curriculares nacionais e demais atos normativos do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional técnica de nível médio, para o ensino fundamental, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos.

Art. 5º As instituições de ensino ofertantes de cursos e projetos do Programa Mulheres Mil serão responsáveis pela estruturação dos cursos oferecidos e pela expedição de certificados e diplomas.

Art. 6º O processo de reconhecimento de saberes será desenvolvido por meio dos Programas de Certificação no âmbito da Rede - Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada do Ministério da Educação, previstos na Portaria Interministerial nº 1.082, de 23/11/2009 e na Lei nº 8.892, de 29/12/2008.

Para implantação do programa nas regiões e seleção dos municípios, estes deveriam apresentar um projeto base que justificasse o seu desenvolvimento na cidade, atendendo pelo menos três critérios: fazer parte de regiões de baixo índice de desenvolvimento humano (IDH), semelhantes características econômicas e culturais e a possibilidade de instalação de um escritório de acesso para dar assistência ao programa, como Cáceres-MT, por exemplo, que desenvolveu o projeto Mulheres Mil por meio do IFMT.

Onde me localizo como pesquisadora

Devo assinalar o espaço onde me encontro olhando esse programa (Fig. 2), ou seja, o interesse pelo mesmo iniciou durante os anos de 2011 e 2012 como professora contratada no Instituto Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso, IFMT, campus Cáceres, cidade onde moro.



Figura 2: Professores do IFMT/Cáceres/Cuiabá

Fonte: <https://www.facebook.com/kabosque>

Antes de relatar o interesse particular sobre o Mulheres Mil, é importante fazer um breve histórico sobre a cidade de Cáceres para entender o motivo de ser selecionada para receber o projeto.

Cáceres foi fundada pelo tenente de Dragões, Antônio Pinto Rego e Carvalho, em seis de outubro de 1778, por determinação do quarto governador e capitão-general da capitania de Mato Grosso, Luís de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres, pela necessidade de defesa e incremento da fronteira sudoeste de Mato Grosso.

Encontra-se situada numa das regiões do pantanal mato-grossense, atraindo turistas de várias partes do mundo pela beleza arquitetônica da cidade, pelo Rio Paraguai e pela pesca, tendo na cidade o maior festival de pesca de água doce do mundo. Faz limite com a Bolívia o que propicia ser uma das portas de entrada de drogas no país. Apesar de ser considerada uma típica cidade pantaneira, faz parte da Amazônia Legal, que compreende, além de todo o estado de Mato Grosso, mais oito estados brasileiros.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Secretaria de Estado de Planejamento e Orçamento do Estado de Mato Grosso (SEPLAN) (2013), Cáceres possui 83.631 habitantes pela contagem de 2010 e conta com baixo índice de desenvolvimento humano (0,737), apresentando déficit quanto ao desenvolvimento econômico e cultural, sendo por isso, participante do programa.

Retornando ao meu interesse sobre o Projeto Mulheres Mil, quando na oportunidade trabalhava com a coordenadora local do projeto, a qual me relatava sobre as ações desenvolvidas no programa, fato que me instigou a conhecer mais sobre o assunto e até mesmo a me candidatar como professora voluntária, o que não se concretizou em virtude de duas greves nos institutos federais no país em 2011 e 2012.

O Programa Mulheres Mil em Cáceres-MT

As atividades do Mulheres Mil em Cáceres iniciaram-se com uma reunião em Brasília, em 2011, com todos os gestores locais definindo metas de trabalho. Em seguida, foram feitas leituras dos documentos do programa, elaboração de um projeto e a sua divulgação na mídia, antes da realização das visitas nos bairros periféricos da cidade e das inscrições das mulheres para a seleção, considerando o limite de candidatas inscritas.

O processo seletivo se deu por meio de um questionário socioeconômico e entrevistas. Os bairros com o maior número de mulheres selecionadas foram Jardim das Oliveiras que é conhecido como EMPA, Rodeio, São Lourenço e Garcês.

Concomitante ao trabalho de seleção foi construído o plano de desenvolvimento local entre os professores e a coordenação sendo considerada a culinária mato-grossense, assim visando valorizar o peixe e os saberes das mulheres sobre a alimentação regional, aliado ao que o IFMT campus Cáceres pudesse à época contribuir com a realização do programa. Foi oferecido, então, o **Curso de Aperfeiçoamento em Cozinha Geral com Habilitação em Culinária Regional**, com 200h, atendendo a Portaria nº 1.015/2011 do Ministério da Educação que, no Artigo 4º, § 3º, estabelece que “Os cursos do Programa Mulheres Mil, destinados à formação inicial e continuada, deverão contar com carga horária mínima de 160 horas.”

A proposta curricular estava distribuída da seguinte forma:

Eixo 1- Área Técnica (128h): Comunicação com Cliente (10h), Noções de Cooperativismo e Empreendedorismo (16h), Higiene na Manipulação de Alimentos (10h), Técnicas de Conservação de Alimentos (10h), Segurança e Cuidados com o Ambiente de Trabalho (16h), Matemática Aplicada à Culinária (16h), Práticas em Culinária Regional (40h) e Cultura e Arte na Culinária Mato-grossense (20h).

Eixo 2- Cidadania e Sustentabilidade (62h): Direito da Mulher (16h), Saúde da Mulher (20h), Expressão Corporal (10h), Informática Básica (16h).

Os temas foram divididos nas disciplinas, as quais foram desenvolvidas por meio de aulas teóricas e práticas, palestras, visitas às instituições de apoio, como o SEBRAE, por exemplo. Na maioria das vezes, os encontros aconteciam no auditório do IFMT e na cozinha da escola. Uma das oficinas realizadas com as alunas pode-se ver na figura 3.



Figura 3: Oficina sobre empreendedorismo

Fonte: <https://www.facebook.com/kabosque>

Observou-se que as alunas participavam ativamente das atividades, movimentando bastante o IFMT. A exemplo, na última semana de aula em 2012, as mulheres organizaram uma exposição por meio de um almoço com pratos típicos, os quais, com o apoio do professor de artes, estavam decorados com motivos do pantanal, imagens de peixes, jacarés e aves da região. Fotos do evento podem ser vistas nas figuras 4, 5 e 6.



Figura 4, 5 e 6: Exposição de pratos regionais

Fonte: <https://www.facebook.com/kabosque>

As vivências de ações desenvolvidas com pessoas em situação de vulnerabilidade social me instigaram a verificar: quem são essas mulheres? De que forma vivem? Quais suas expectativas sobre o programa? Os objetivos propostos realmente foram alcançados?

As respostas a essas questões foram encontradas nas narrativas do livro *Mulheres Mil/do sonho à realidade*, publicado no ano de 2007, pela Secretaria de Educação e Cultura como um dos resultados do Projeto Piloto² Mulheres Mil, desenvolvido nas regiões do norte e do nordeste do país.

² Importante destacar que, a partir dos resultados alcançados, o **Projeto Piloto** Mulheres Mil desenvolvido nas regiões norte e nordeste do Brasil, tornou-se o **Programa** Mulheres Mil estendido a todo território nacional pelo governo federal por meio dos Institutos Federais de Educação Tecnológica.

Na publicação são encontradas 27 narrativas baseadas nos depoimentos das mulheres que, em sua maioria, viviam em condições precárias e percebiam o lugar onde moravam como ambiente desfavorável e vergonhoso para se viver.

Assim, a leitura do livro *Mulheres Mil: do sonho à realidade* significou um grande passo em direção a presente pesquisa, visto que, o meu olhar foi direcionado para essas narrativas, pois as considero um material vivo de análise das personagens, dos cenários, das histórias reais e, como leitora, posso participar ativamente na construção dessa história.

A elaboração do livro *Mulheres Mil/do sonho à realidade*

Das ações concretizadas no projeto piloto pode-se destacar o livro *Mulheres Mil/do sonho à realidade* no ano de 2011 pelo MEC. A publicação, que se encontra também no formato *e-book*, foi organizada por Stela Rosa e traz depoimentos de mulheres das regiões norte e nordeste do país.

“E a mais importante produção, para mim, é o livro *Mulheres Mil: do sonho à realidade*, no qual 27 alunas contam, em primeira pessoa, suas histórias de vida e o impacto do projeto em suas vidas. Considero esse material único, porque finalizamos com a produção de um livro em que consagramos o desenvolvimento do trabalho, ou seja, as beneficiadas do projeto contam o que ele representou em suas vidas e nos ensinam, e muito, sobre a capacidade de superação que há em cada um de nós, além de relatar uma boa parte da história de exclusão do Brasil. Grande parte das mulheres que entrevistei trabalhou na infância e não teve a chance de estudar” (ROSA, 2013, p.26-27).

Observa-se que a forma de coleta das histórias das mulheres participantes do projeto piloto se deu por meio de entrevistas realizadas pelos jornalistas das assessorias de comunicação dos institutos federais, como se pode ler pelo relato de Rosa (2013):

“Foi montada uma rede de comunicadores com os jornalistas das assessorias de comunicação dos IFs para que eles fizessem a cobertura local, [...] com número de matérias e entrevistas estabelecidas a serem enviadas mensalmente para publicação no Portal. [...] a disseminação das informações era feita através de um boletim eletrônico que era enviado semanalmente. [...] No portal eram publicadas, além das matérias, entrevistas com as beneficiadas nas quais elas falavam sobre as histórias de vida e os relatos de superação. Foi criado no Portal um espaço de destaque para entrevistas”. (ROSA, 2013, pp.25-26).

No livro organizado por Rosa (2013), cada estado do norte e nordeste do país participante do projeto piloto teve um capítulo para publicar os depoimentos dos profissionais que se envolveram na realização dos subprojetos. Nessas seções pode-se verificar o número de participantes do Mulheres Mil: Alagoas beneficiou 30 mulheres, Amazonas 51, Bahia 122, Ceará 24, Maranhão 95, Paraíba 60, Piauí 60, Rondônia 40, Roraima 80, Sergipe 84 e Tocantins 75, Pernambuco e Rio Grande do Norte não informaram, perfazendo um total de 721 beneficiadas. A totalidade ou parte dela foi entrevistada pelos jornalistas, sendo que destas vinte e sete foram escolhidas para compor as narrativas do livro *Mulheres Mil/ do sonho à realidade*. Os critérios para seleção não foram divulgados.

Outra publicação também organizada por Rosa (2013a) intitulada *Histórias Mil das Mulheres Mil*, apresenta 47 entrevistas, 13 vídeos e 5 reportagens realizados pelos jornalistas e editado para o formato de livro e *e-book*.

As narrativas retratam a vida dessas mulheres, o mundo a que fazem parte, o cotidiano das famílias, seus desejos, suas angústias, as conquistas do dia a dia e as perspectivas que têm da vida e do projeto.

O livro *Mulheres Mil/do sonho à realidade* traz nas páginas que antecedem as narrativas, algumas particularidades de cada bairro, cidade e ou região em que foi desenvolvido o projeto, procurando mostrar ao leitor um pouco da realidade do local.

As casas, em sua maioria, ficavam nos bairros periféricos das cidades, estas construídas com material barato e acessível, algumas foram feitas de taipa, outras a base de argila, barro e cascalho, outras edificadas em terreno pantanoso, sobre o leito de rios e mangues, denominadas palafitas.

Acredita-se que o livro *Mulheres Mil/do sonho à realidade*, traz as histórias de mulheres que conseguiram chegar ao final do programa. Existiram desistências, visto que outras ficaram no meio do caminho por mudança de cidade, por conseguir trabalho, entre outras dificuldades.

O problema de pesquisa

Ao olhar para essas narrativas questiona-se: Qual o contexto histórico, político e social em que foram produzidas as narrativas publicadas no livro *Mulheres Mil/do sonho à realidade*? Quais as construções ideológicas presentes em tais narrativas? E ainda, partindo do

princípio que a identidade se transforma à medida que se vive novas relações no meio social, de que forma se dá a construção identitária das mulheres participantes do programa?

Os objetivos da pesquisa

Realizar a análise contextual da estrutura discursiva das narrativas publicadas no livro *Mulheres Mil/do sonho à realidade*, como também discutir as formas como ocorrem os processos discursivos de construção identitária das mulheres participantes do Projeto Piloto Mulheres Mil a partir da análise de cinco narrativas publicadas no livro *Mulheres Mil/do sonho à realidade*.

Os caminhos da pesquisa

Para atingir tais finalidades, utilizou-se da pesquisa de “caráter qualitativo-interpretativista, buscando realizar uma ‘exaustividade vertical’ como dispositivo analítico” (ORLANDI *apud* MARQUES, 2013, p. 62), incluindo a memória das mulheres, as ideologias presentes, as diferenças entre gêneros, a diversidade e aquilo que não foi dito.

Dessa forma, as narrativas das mulheres mil, publicadas na bibliografia citada e as fotografias ali dispostas também foram consideradas nesta investigação como linguagem não verbal, com a intenção de “compreender os efeitos de sentidos produzidos pela materialidade linguística e não linguística” (MARQUES, 2013, p.62). Em outras palavras, se quer dizer que, em Análise de Discurso, procura-se submeter à crítica as minúcias que compõem os relatos discursivos do sujeito e que foram constituídas a partir das regras e normas tomadas para si, materializando as posições ocupadas, as lembranças, as imagens, os espaços construídos nas relações em sociedade.

Nesses aspectos é que se quer entender as narrativas publicadas no livro *Mulheres Mil/do sonho à realidade*, considerando o contexto histórico, político, social e ideológico em que foram produzidas.

A escolha das mulheres sujeitos da pesquisa

Para a escolha das mulheres utilizou-se como critério aquelas que falavam sobre o lugar/espço em que ocupavam.

Ao considerar o espaço como sendo um lugar socialmente construído, observou-se as narrativas daquelas que apresentavam juízo de valor sobre o local onde moravam e para onde gostariam de ir, tornando palpável, pela materialidade linguística, a história do espaço na vida das mulheres.

Nesse sentido, a narrativa pela participação no projeto Mulheres Mil proporcionou capturar os sentidos produzidos na construção lugar/espaço.

A organização do trabalho

Para atender às finalidades elencadas dividiu-se a fundamentação teórica em dois capítulos. No primeiro apresentamos uma reflexão sobre a educação, gênero e exclusão social, utilizando os autores: Freire (1992; 1994; 2005), Silva (1997), Giroux (1997), Silva (2008), Rago (1998), Tilly (1994). No segundo, abordamos o Discurso, Sujeito e Identidade, nas perspectivas dos autores Orlandi (1998; 1994; 2005), Mascia (2003), Birman (2005), Hall (1992), Rajagapolan (2003), Moita Lopes (2006) bem como, as contribuições de Foucault (2008) sobre as questões em torno do sujeito. Por fim, no capítulo III, apresentamos a análise das narrativas com o suporte da literatura científica.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO, GÊNERO E EXCLUSÃO SOCIAL

1.1 Transmissão do saber?

“Quando um povo alcança um estágio complexo de organização de sua sociedade e de sua cultura; quando ele enfrenta, por exemplo, a questão da divisão social e do trabalho, e, portanto, do poder, é que ele começa a viver e a pensar como *problema* as formas e o processo de transmissão do saber. É a partir de então que a questão da educação emerge a consciência e o trabalho de educar acrescenta à sociedade, passo a passo, os espaços, sistemas, tempos, regras de prática, tipos de profissionais e categorias de educandos envolvidos nos exercícios de maneiras cada vez menos corriqueiras e menos comunitárias do ato, afinal tão simples de educar-aprender” (BRANDÃO, 2007, p. 16).

O processo de transmissão do saber parece fácil quando deslocado do sistema formalizado, mas, um tanto complexo para se entender quando este passa a ser vinculado ao processo de sistematização de ensino. A educação, como já se sabe, pode acontecer em qualquer lugar, e, em qualquer tempo, nas mais diversas situações, nas brincadeiras das crianças, nos afazeres domésticos, nas conversas informais, enfim, a educação existe entre tantas formas e é praticada em situações tão diferentes, seja por meio da informalidade, ou não.

Brandão, (ibidem) nos capítulos iniciais de sua obra, aborda exemplos sobre a educação na sua informalidade. Uma delas é sobre a educação nas tribos indígenas que em situações de ensino-aprendizagem, toda a comunidade é considerada como parte integrante e importante no processo, sem divisão, sem hierarquia. Os saberes comunitários são repassados através das trocas sociais entre os mesmos, como pode ser visto na citação abaixo:

“Sob regime tribal, a característica essencial da educação reside no fato de ser difusa e administrada indistintamente por todos os elementos do clã. Não há mestres determinados, nem inspetores especiais para a formação da juventude: esses papéis são desempenhados por todos os anciões e pelo conjunto das gerações anteriores” (DURKHEIM *apud* BRANDÃO, 2007, p.18).

Outro exemplo dado pelo autor é sobre a transmissão de saberes entre os animais. Os bichos, com o seu instinto animal, aprendem convivendo com a sua espécie pela tentativa de

ensaio e erro, na maioria das vezes, seguindo o exemplo dos pais. No caso da espécie humana esse processo não se dá somente pelas apropriações dos modelos externos, como também, pelo processo cognitivo de aprendizagem. A educação, para o homem, não só continua o ciclo da vida, mas possibilita a sua mudança e, com isso, a transformação ao seu redor e, conseqüentemente, a do mundo.

Freire (2005) também aponta as diferenças entre o homem e o animal, em se tratando de ensino-aprendizagem. Este se adapta ao mundo em que vive, enquanto aquele, além da capacidade de se adaptar, tem ainda o poder de transformar. O animal não projeta sua vida, não a constrói e não transforma o que está em sua volta. Ele vive em seu habitat e se adapta conforme as suas possibilidades de sobrevivência. Os domesticados, quando em convívio com seus donos recebem alimentação, bons tratos e tornam-se dependentes dos mesmos, enquanto os selvagens caçam a sua presa e vivem independentemente em lugares conforme suas especificidades. Seguem o ciclo da vida, sem nada mudar além do que lhes é permitido.

O homem, pelo contrário, tem o poder de transformação de si próprio e da realidade em sua volta. Não só se adapta, como outros animais, mas é capaz de pensar, agir, criar e construir sua própria história. É capaz de mudar, de inserir-se na realidade como sujeito ativo do processo. Há no homem o poder de ação e reflexão que define como práxis. “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2005, p. 42).

A partir do momento em que os conhecimentos e as funções compartilhadas em comunidades, a exemplo das tribos indígenas citadas anteriormente, passarem a ser divididos, separados, hierarquizados como sistema de controle e poder, os saberes tornam-se formalizados institucionalmente e o sistema educacional passa a ser um dos mais fortes instrumentos políticos de poder. E, então, entende-se que compreender o processo educacional não é uma tarefa fácil.

Segundo Foucault (1987), o sistema “disciplinar” permite que os corpos sejam controlados, adestrados, disciplinados, subordinados e, principalmente, produtivos e competentes. O adestramento dos corpos para a docilidade e produtividade se faz através das técnicas de vigilância, sanções normatizadoras e a individualização do exame.

Nesse contexto, e a escola?

1.2 A instituição escolar

A escola é uma das instituições que transmite, deposita valores e padrões que contribuem na determinação e definição da política social vigente. Como em Giroux (1997), quando afirma que “as escolas são vistas como agentes de controle ideológico que reproduzem e mantêm as crenças, valores e normas dominantes.” (p.60). Estas, que deveriam preparar e despertar nos alunos o interesse em conhecer, refletir e transformar a realidade em que vivem, contraditoriamente, condiciona-os em pacotes pedagógicos prontos para serem digeridos, se adequarem ou se conformarem com o *status quo*.

A escola, como sistema de controle e poder, apresenta características visíveis próprias do sistema, mas ao mesmo tempo, já naturalizadas, como por exemplo, a questão do tempo, a demarcação de lugar, o controle nos programas, nos planejamentos, nos diários, nos horários das aulas, nas arquiteturas planejadas e nas posições que cada um ocupa no espaço.

Esse sistema mantém um poder que hierarquiza e distingue as classes, separa os que dominam daqueles que obedecem; os que elaboram dos que executam; os opressores dos oprimidos. Estes últimos, com funções bem distintas, não participam das decisões, enquanto a minoria cria, desenvolve e atribui as tarefas para os demais. Os opressores, sujeitos das ações e os oprimidos como “objetos” da ação.

Segundo Freire (2005), os oprimidos “[...] de tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua incapacidade” (p. 56).

Observa-se e compara-se a ação do homem na sociedade, frente aos desafios a serem enfrentados, como a imagem de uma balança de peso, onde na parte de baixo, com peso maior, ficam os intitulados oprimidos, os que apesar de não participarem ativamente nas decisões do processo, são a maioria e os que cumprem e executam as tarefas são os que dão a sustentação a essa balança. Do outro lado, na parte de cima, que se eleva pelo apoio do peso, estão a minoria, os que dominam, que decidem e delegam de acordo com os ideais dos grupos do poder, os opressores.

Observando o exemplo acima, pode-se compreender porque os oprimidos “temem a liberdade”, a que Freire comenta. A ação do homem, como inserção crítica no mundo em que vive, é inibida pelo medo das consequências dos atos em virtude das retaliações por parte dos quem têm o poder. Mas, é deste medo que Freire (2005) acredita que o homem, por meio da educação, deve se libertar. Do medo que paralisa, que congela, que impede de criar a própria

história, vivendo e aceitando as opções e decisões prescritas pelos outros. Entende-se que o medo deve ser avaliado como precaução, não como inibição do ato. Caso contrário, o oprimido viverá na eterna dualidade entre o desejo do seu eu e a sua ação, conforme pode ser visto nas palavras do autor:

“Sofrem uma dualidade que se instala na ‘interioridade’ do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não o opressor de ‘dentro’ de si. Entre se desalienarem ou manterem alienados. Entre seguirem orientações ou terem opções. Entre serem expectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam na atualização dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo” (IBIDEM, 2005, p.38).

Para Freire (2005), pensar autenticamente é perigoso, porém, entende-se que deixar que os outros tomem o rumo de sua vida é mais perigoso ainda. Permitir que o outro pense, aja e decida a seu favor é morrer como homem ou transformar-se em quase “coisa”, termo usado pelo autor.

1.3 A educação libertadora

Paulo Freire defende a ideia de que a educação deve ser a base de luta dos oprimidos em busca da conscientização política e da libertação. Educar tem função real, no sentido de educar para a liberdade, onde possibilite que o povo, ou seja, que as massas populares participem e insiram-se de forma crítica na realidade, tornando-se atores e não expectadores, sujeitos e não objetos das suas ações. Ações essas que devem ser tomadas em todos os âmbitos, na educação, na saúde, na política etc.

Nesse contexto, em relação à educação de jovens e adultos, Freire (2005) teve a preocupação com o analfabetismo, mas para ele o pior analfabeto era aquele que não sabia ler o mundo. Por isso voltou sua atenção para vencer o analfabetismo político e, para isso, afirmava sobre a importância de ensinar o aluno a ler o seu mundo, a partir da valorização do seu meio, da sua história e de sua experiência como pontos positivos à aprendizagem. Isso se daria a partir de uma educação problematizadora e libertadora, contra todo princípio de educação bancária que domesticasse.

No campo do currículo, por exemplo, pode-se questionar a ação dos principais envolvidos na sua construção. O currículo é entendido aqui como prática social de situação real de uso, e não de caráter fictício, simplesmente como documento escolar arquivado e mantido nas gavetas das escolas. A reflexão deve ser de forma crítica em conjunto com os pais, alunos e professores, a fim de compreender o critério usado pelos programas para a seleção dos conteúdos, dos planos e propostas de trabalho. Refletir sobre o currículo que não só reconheça as diferenças, as culturas, como também valorizá-las.

“No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de ‘identidade’ ou de ‘subjetividade’. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra ‘currículo’, que vem do latim curriculum, ‘pista de corrida’, podemos dizer que no curso dessa ‘corrida’ que é o currículo acabamos de nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (SILVA, 2002, p. 15).

Para Silva (2002), o currículo deve deslocar-se da ênfase da “pista de corrida” para o ato de “percorrer a pista”, porque dessa forma não se limitaria ao currículo somente a atividade da vida escolar, mas como função significativa de cumprir com a função social, que distingue o homem do animal, que eleva o homem na sua plenitude, reconhecendo e tornando-o como ser capaz de transformar. Percorrer a pista significa estar sempre em movimento, possibilitando mudanças, sempre e quando necessário, para que o conhecimento seja um processo de construção e que este leve à emancipação do sujeito e à transformação social.

Freire (2005, p. 97) enfatiza que “a educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo”. Nesse mesmo pensamento, encontra-se Giroux quando afirma que:

A interação de grupo proporciona aos estudantes as experiências que necessitam para perceber que podem aprender uns com os outros. Somente através da difusão da autoridade do plano horizontal é que os estudantes serão capazes de compartilhar e apreciar a importância da aprendizagem coletiva (GIROUX, 1997, p.71).

Os autores comungam a dialogicidade dos sujeitos na construção do conhecimento, não na imposição. O exemplo de currículo sugere que não se deveriam impor conteúdos, saberes, mas discutir, dialogar, em torno do que se é significativo para cada realidade em busca de ação e transformação. Para Freire (1992), é importante: “saber quem escolhe os

conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de quem, contra quem” (p.110).

Percebe-se, atualmente, que nunca se ouviu tanto falar de programas, órgãos voltados às políticas públicas para a educação, porém a distância entre os que elaboram e os que a desenvolvem parece longa. Alunos, pais e professores não têm acesso às escolhas e recebem pacotes prontos, sem direito às intervenções. Entretanto, percebe-se na reação de muitos pais e alunos é a indignação contra essa hegemonia apresentada, muitas vezes, por comportamentos que chamam a atenção, como a dos alunos “rebeldes” em sala de aula ou a não participação dos pais nas atividades desenvolvidas nas escolas.

Diante da complexidade do sistema educacional, questiona-se o papel de todos envolvidos no processo. As atividades político-pedagógicas desenvolvidas nas escolas não são neutras, pelo contrário, devem ser entendidas como atividades políticas, ferramentas de luta contra as injustiças econômicas, políticas e sociais não com intuito de cumprir ordens de quem nunca estiveram nem quer estar em sala de aula. Percebe-se nesse sistema, a importância do papel do professor como intelectual transformador. (GIROUX, 1997).

O professor em uma atuação dialógica deve promover uma real comunicação e troca de experiências esquecendo-se do uso da velha prática metodológica com exposições conteudistas, descontextualizadas, sem significados algum na vida dos educandos. Dessa forma poderá compreender e praticar o que Freire disse:

“Não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que simplesmente vivendo, histórica, cultural e socialmente existindo, como seres fazedores do seu caminho, que ao fazê-lo se expõe ou se entregam ao caminho que estão fazendo e que assim os refaz também” (FREIRE, 1992, p.97).

Na compreensão desse pensamento é que está a importância da educação, no sentido de possibilitar uma prática de ação, de inter-relação e diálogo para que juntos, opressores e oprimidos, seja possível visualizar as diferenças existentes para respeitá-las, sem excluí-las socialmente. A exemplo, os papéis sociais entre o homem e a mulher ressaltam a hierarquia da desigualdade construída socialmente, por onde delega-se funções e tipos de comportamento que estes ou aqueles devem exercer, mas sem autonomia de mudanças, do contrário passarão a ser excluídos.

A mulher, por exemplo, ao perceber que seu papel social está relacionado intrinsecamente com a função de cuidar de casa, dos filhos e do marido, na maioria das vezes, aceita como se isso fosse uma situação única, sem possibilidade de mudança. Reconhecer que

os papéis sociais, diferenciados e hierarquizados são uma construção social ideológica é o início de um dos passos necessários para a mudança social.

Para Freire (2005), a educação só passa a fazer sentido quando, em função real, o sujeito passa a refletir e a transformar a si e o que está a sua volta. Então, ter o direito de decidir, de escolher o rumo da sua própria vida, independentemente se essa decisão está dentro das normalidades permitidas na sociedade, acredita-se que este é o verdadeiro papel da educação. “Educar para a prática de liberdade” (IBIDEM, 2005).

Dessa forma, o capítulo posterior irá tratar da questão do gênero, conceitos e as relações sociais hierárquicas entre o homem e a mulher, onde o primeiro, mascarado por uma “normalidade” intrínseca nas relações sociais, sempre está em situação superior.

1.4 Conceito de gênero

Quando se fala em gênero parece que se remete à qualidade de ser homem ou mulher, do sexo masculino ou feminino, parecendo que os termos - gênero e sexo – são sinônimos, mas não são. É necessário, por isso, conceituar e distinguir tais terminologias a fim de evitar equívocos.

“A socióloga Ann Oakley evidenciou com muita clareza, em 1972, a diferença entre sexo e gênero. Ela escreve: 'Sexo' é uma palavra que faz referência às diferenças biológicas entre machos e fêmeas [...]. 'Gênero', pelo contrário, é um termo que remete à cultura: ele diz respeito à classificação social em 'masculino' e 'feminino' [...]. Deve-se admitir a invariância do sexo tanto quanto se deve admitir a variabilidade do gênero” (TILLY, 1994, p. 42).

As reflexões teóricas levam a entender a identidade de gênero feminino ou masculino, homem ou mulher como uma construção social dada pelos padrões sociais. A seguir está colocada uma citação do autor que esclarece bem a condição da mulher nessa discussão.

“Ainda que definidas pelo sexo, as mulheres são algo mais do que uma categoria biológica; elas existem socialmente e compreendem pessoas do sexo feminino de diferentes idades, de diferentes situações familiares, pertencentes a diferentes classes sociais, nações e comunidades; suas vidas são modeladas por diferentes regras sociais e costumes, em um meio no qual se configuram crenças e opiniões decorrentes de estruturas de poder” (TILLY, 1994, p. 30).

Nesse sentido, Beauvoir³ afirmou em seu livro *O segundo sexo*, de 1949, que "não se nasce mulher, torna-se mulher". Isso significa que se aprende a ser mulher? Se assim for, como se dá esse processo? As respostas não são simples, precisamos inicialmente recorrer a uma recente história sobre o movimento feminista da década de 1960, que segundo Souza (2013), tinha como ponto de partida a ideia de mulher como ser moral, de valor e, com esses princípios, passou a rever os papéis sociais e, conseqüentemente, a supremacia masculina e a reivindicar espaço político a esta. Esse posicionamento, de acordo com a autora, está fundado nas diferenças biológicas entre sexos, na capacidade natural de reproduzir, determinando a posição privada à mulher e pública ao homem, legitimando a “dicotomia hierárquica da desigualdade”.

“A opressão da mulher como dado universal e indiscutível se constitui como o motor do movimento feminista. Desde sua origem, várias questões permearam as discussões feministas, desde a luta pela igualdade entre os sexos, a teoria da ‘superioridade feminina’ e até a utópica volta a um matriarcado supostamente existido. No entanto, no final da década de 70 começa o debate ‘igualdade-versus-diferença’ (Pierucci, 1990). Igualdade, diferença, cultura e natureza como categorias que se inter cruzam e tornam conflituosos e polissêmicos os debates feministas” (SOUZA, 2013, s/p.).

A autora afirma que, com o surgimento da teoria pós-moderna as objeções binárias colocaram as categorias como estáveis, contrárias ou resistentes umas às outras, a exemplo: homem x mulher, igualdade x diferença, natureza x cultura, começaram a se desmoronar, visto que os seus significados não são perenes e nem fixos.

“Para Scott (1988), gênero seria "*a social category imposed on a sexed body.*" (p.32) Isso significa que a base da desigualdade não estaria na diferença biológica entre os gêneros, mas nos significados construídos culturalmente sobre essas diferenças. Em outras palavras, a partir da diferença sexual, há um processo de construção de expectativas sobre o que é ser homem e o que é ser mulher. Dessa forma, as categorias são construídas enquanto conteúdos culturais definidos pelo imaginário simbólico a partir de expectativas marcadas pelo gênero (*gendered*)” (SOUZA, 2013, s/p.).

O conceito de gênero toma força enquanto “instrumento de análise das condições das mulheres, [...] para distinguir e descrever as categorias mulher e homem e examinar as relações estabelecidas entre elas e eles” e, como afirma Suárez (*apud* CARLOTO, 2013), “a expressão ‘relações de gênero’ destaca o uso analítico do conceito”. Em síntese:

³ Citação retirada da internet: Wikipédia (2013)

“Devemos destacar também que a emergência do conceito e sua utilização está fortemente impregnado de uma dimensão política, tanto no que diz respeito a sua origem, como quanto ao seu propósito. Ele ganha força a partir do movimento feminista, cujas principais propostas estão voltadas às mudanças nas relações de poder tanto no âmbito público como no privado, procurando abolir qualquer forma de dominação-exploração no conjunto das relações sociais” (CARLOTO, 2013, s/p.).

Após essa discussão, de volta ao começo: aprende-se a ser mulher? Sim, mas como se dá esse processo? Vejamos:

1.5 As relações sociais de gênero

No convívio em sociedade, as pessoas são rotuladas, classificadas e levadas a seguir um padrão, a ocupar um lugar na família e, conseqüentemente, na sociedade. Ocupar uma posição social implica assumir papéis.

O papel a ser ocupado é determinado desde antes do nascimento do bebê, quando os pais criam expectativas por ter em primeiro lugar um filho ou uma filha, influenciados pelo sentido que têm sobre o que é ser homem ou mulher, delineando a posição que cada um ocupará no grupo familiar. Pode ser que a preferência do pai seja que o primeiro nasça do sexo masculino, porque será o seu companheiro, junto irá assistir aos jogos de futebol, aquele que dará continuidade ao seu nome; por sua vez a mãe poderá querer uma menina, a qual deverá ser o seu apoio, a companheira nos afazeres da casa e, por isso, deve nascer uma mulher. Ao saber do sexo da criança, vem a escolha dos enxovais, a mulher, representada pela cor rosa, que indica suavidade, meiguice e fragilidade. O homem por sua vez, a cor azul, indicando força, poder e determinação.

Essas cores, simbolicamente determinadas pela sociedade, interferem e contribuem na produção de sentidos diante das atitudes tomadas pelos homens e pelas mulheres, dadas pelas manifestações e demonstrações de sentimentos e comportamentos.

É comum no cotidiano familiar e escolar brasileiro ouvir: *“A cor rosa é para menina e azul para meninos. Menina brinca com boneca, cuida dos filhos. O menino, da cor azul, o pai, responsável pelo sustento do lar, tem que trabalhar enquanto a mãe cuida da casa”*. Ou ainda: *“Homem não chora, isso é coisa de menina, é manha, dengo.”*. O homem, ao contrário da mulher, precisa ser forte, firme, tem que lutar, tem que proteger; basta ver os filmes de super-heróis, como por exemplo, Homem Aranha, Robin Hood, entre outros.

Esses exemplos servem para situar a respeito dos papéis sociais que desde cedo são demarcados, não pelo sexo masculino ou feminino, biologicamente falando, mas pela construção social dada pela sociedade. A inversão, a troca de papéis, não é vista como adequada dentro de uma sociedade padronizada e rotulada, apesar de que, dia a dia, se observa com maior frequência a presença de pessoas homoafetivas no cotidiano, além da mudança de papéis e identidade das mulheres nas famílias.

Nesse sentido, apresentam-se autores que esclarecem a diferença entre sexo e gênero, este que remete a cultura e sexo ao aspecto biológico que faz a diferença entre macho e fêmea. Dessa forma entende-se a desigualdade entre os homens e as mulheres não somente nas diferenças biológicas, mas pelas diferenças construídas socialmente. (OAKLEY *apud* TILLY, 1994).

Em circunstâncias sociais que definem o que é ser feminino e masculino cabe verificar qual espaço e qual posição a mulher ocupou historicamente. Sabe-se que durante séculos esteve na lida com o lar, sendo praticamente invisível perante a supremacia masculina. Essa circunstância encontrava justificativa pelos estudos científicos e religiosos que indicavam a inferioridade da mulher.

“Há poucas décadas, mesmo entre as feministas, todos os esforços se direcionavam para provar a capacidade racional das mulheres, subestimada pelos discursos científicos e religiosos. Poucos neurônios, caixa craniana menor do que a masculina, corpo conformado exclusivamente para parir, sexualidade anormal na figura da histeria, não foram poucos os argumentos essencialistas, construídos desde o século XIX, apontando para a sua inferioridade física, intelectual e moral” (ROHDEN *apud* RAGO, 2010, p.160).

O versículo 11, Coríntios da Bíblia Sagrada, explica que o motivo da submissão da mulher ao homem se dá pelo fato de Deus tê-la criado por intermédio do homem e com a finalidade de servi-lo. Dessa forma, orienta sobre a necessidade do cumprimento dos papéis de cada cônjuge no lar após o casamento e a condição de subserviência da mulher nessa relação.

“Com efeito o homem não foi tirado da mulher, mas a mulher do homem; 9 nem foi o homem criado para a mulher, mas sim a mulher para o homem. 10 Por isso a mulher deve trazer o sinal da submissão sobre sua cabeça, por causa dos anjos. 11 Com tudo isso, aos olhos do Senhor, nem o homem existe sem a mulher, nem a mulher sem o homem. 12 Pois a mulher foi tirada do homem, porém o homem nasce da mulher, e ambos vêm de Deus” (BÍBLIA SAGRADA, 2007, CORINTIOS, p. 1475).

Assim, até por volta da metade do século XX, aos homens era concedido tratamento favorável, subjugando as mulheres em relação aos seus direitos e aos costumes. Cabia à mulher o papel de esposa, de cuidar da casa, de ter filhos, educá-los e obedecer ao marido, o qual era o provedor das necessidades do lar. A desobrigação de cumprir esse papel tradicional é muito recente, quando ela precisou sair de casa para auxiliar no sustento financeiro da família.

“Conforme variados trabalhos salientaram, o feminismo nasceu profundamente imbricado com os movimentos políticos dos anos 1960 e estreitamente vinculado à efervescência cultural e política que varria todo o mundo ocidental. Estes movimentos da vanguarda intelectual colocaram em xeque padrões morais socialmente aceitos, desmontando arraigados valores de família e recusando a posição subalterna da mulher dentro do espaço privado, além de questionar os pressupostos epistemológicos que norteavam o mundo do saber” (SILVA, 2013, p. 226).

De acordo com Rago (2013), as mulheres passaram a fazer a história nas universidades somente a partir da década de 1980 e 1990, momento em que a palavra gênero passou a ser difundida. Desse modo, o foco deslocou-se do sujeito mulher, do universo feminino, para a análise das relações de gêneros. Para a autora, é notória a transformação de pensamento a partir da concepção fechada de classe para a construção social e cultural das diferenças sexuais. Um novo olhar que observa e critica a razão, o sujeito universal e a lógica da identidade, passa a perceber o sujeito descentrado, a subjetividade como histórica e não naturalizada.

“Os estudos de gênero só têm real valor à medida que, desnaturalizando as desigualdades, contribuam para uma efetiva transformação nas relações entre homens e mulheres, equalizando as relações. Neste caso, não se trata apenas de estudos que possibilitem a emergência de uma nova mulher, mas, de maneira simultânea, é preciso que os homens aceitem participar da construção de uma nova masculinidade” (SILVA, 2013, p. 229).

É preciso lembrar também que na luta da mulher para alcançar patamares de direitos equivalentes ao dos homens, encontra-se a necessidade de conseguir a autonomia financeira para suprir adequadamente as suas necessidades básicas e dos seus familiares.

Segundo Telles (*apud* RAGO, 2010, p. 172), “o elemento subversivo nas últimas décadas não tem sido a denúncia das injustiças sociais contra as mulheres, mas o rompimento do sistema de representação dominante”, ou seja, o questionamento da assimetria de gênero pela submissão da mulher ao homem dada pelas relações de poder.

Silva (2013) afirma que, a atualidade se encontra em tempos de mudanças. Algo já aconteceu sim: do impedimento ao voto se passou à eleição da primeira presidenta do nosso

país. Da desproteção aos abusos do homem à aprovação da Lei Maria da Penha que penaliza criminalmente aquele que utiliza do seu poder de força física para espancar, humilhar e subjugar as mulheres.

Nesse contexto uma pergunta importante vem à tona: qual o papel da mulher na sociedade atual? Pode-se afirmar que a mulher do século XXI tem maior autonomia, liberdade de expressão, emancipou seu corpo, suas ideias e posicionamentos outrora sufocados. Em grande parte, deixou de acreditar na inferioridade natural da mulher diante da figura masculina nos diferentes setores da vida social, apesar de ainda acumular funções domésticas assimiladas culturalmente como se fossem sua obrigação e não do homem.

Atualmente, as mulheres não ficam apenas restritas ao lar como donas de casa, mas foram à luta. Trata-se de sinais de um novo tempo que já se iniciou. Contudo, avanços à parte, é preciso que se diga que as questões de gênero no Brasil e no mundo devem sempre estar nas pautas de discussões da sociedade civil e do Estado, dadas à importância da defesa dos direitos e da igualdade entre os indivíduos na construção de um mundo mais justo.

O programa nacional Mulheres Mil não deve ser visto como a solução para toda a problemática apresentada anteriormente, mas pode ser considerado um avanço em busca de formas de promoção à igualdade de gênero no Brasil. Paralelamente impulsiona a construção identitária da mulher brasileira já que estamos partindo do princípio que a identidade se transforma à medida que se vive novas relações no meio social que é também político e econômico.

Ressaltamos que as ideologias naturalizam as relações e condições humanas. No nosso estudo, presenciemos as diferenças biológicas entre homem e mulher transformadas em desigualdades naturalizadas denunciadas pelo preconceito e exclusão social, como é o caso de ser mulher, com situação agravada se for pobre, negra e, por fim, com alguma deficiência.

As desigualdades e manifestações ideológicas sociais não homogêneas são manifestadas na linguagem pelo sujeito através do discurso e devem ser percebidas pelos analistas no intuito de compreender o sentido, considerando os fatores indissociáveis entre a prática social e a linguagem. Para melhor entendimento, o capítulo 2 abordará sobre o Discurso, Sujeito e Identidade.

CAPÍTULO II

DISCURSO, SUJEITO E IDENTIDADE

O homem, em seu contexto social, pela sua capacidade de persuasão, de fazer, de criar, de existir, comunica-se e se constitui pela linguagem, verbal ou não verbal, permitindo-o, além de elaborar o seu próprio pensamento, apresentar os seus desejos, suas ideias, suas concepções e sua cultura. Em outras palavras, o homem manifesta-se no mundo pela linguagem, que é uma das grandes habilidades de comunicação humana, e ao fazer isso, edifica o seu pensamento, em virtude da possibilidade de interagir com o universo em uma convivência relativamente pacífica, ideológica, em um espaço complexo, desconhecido, habitável por seres de natureza diferenciada.

Historicamente, o estudo da linguagem nos remete ao estruturalismo, método caracterizado pela ênfase na forma, na gramática, na dependência de elementos para formação de frases, deslocadas e distanciadas de um contexto real, desconsiderando fatores essenciais como a relação dos interlocutores em um contexto sócio histórico. A representatividade da linguagem, neste caso, se baseia em códigos linguísticos que se materializam por sistemas gráficos, estes quando disponibilizados em uma sequência lógica, expressam uma intenção do emissor para o receptor e vice versa, mas nem sempre consegue alcançar um sentido desejado e, algumas vezes, provocam danos irreparáveis pela falta de comunicação.

A partir dos anos 60, a linguagem passou a ser estudada por autores como Pêcheux, Foucault, Lacan, dentre outros, articulando diferentes campos de conhecimento, principalmente, a Psicanálise, a Filosofia, a Linguística e o Marxismo. Isso significou que a linguagem passou a ser associada a um contexto social, tornando o sujeito e a historicidade como partes integrantes e indissociáveis na produção de sentidos, extrapolando o sistema abstrato do aspecto linguístico, sistematizado e justificado pelas normas padrão tanto da oralidade como da escrita, na função de decifrar ou de transmitir algo, constituindo-se, assim, o discurso.

2.1 O discurso como investimento histórico social e ideológico da linguagem

Orlandi (1994, p. 53) define o discurso como “o efeito de sentido entre interlocutores”. Compreende-se, então, o discurso não somente do ponto de vista de uma estrutura linguística, mas de condição de produção, ou seja, a mensagem do emissor, sujeito

dentro de um processo histórico social diferenciado do outro, o receptor, produzindo significado, construindo sentido. A autora explica esse efeito de sentido entre interlocutores da seguinte forma:

“Isto quer dizer que o discurso supõe um sistema significante, mas supõe também a relação deste sistema com sua exterioridade já que sem história não há sentido, ou seja, é a inscrição da história na língua que faz com que ela signifique. Daí os efeitos entre locutores. E, em contrapartida, a dimensão simbólica dos fatos” (ORLANDI, 1994, p.53).

A linguagem, a exterioridade, a historicidade e o sujeito passam a construir sentido ao discurso, o qual está muito além da simples decodificação de um texto. O agrupamento de palavras, o uso correto das estruturas gramaticais não nos permite uma comunicação eficaz nem tão pouco consegue revelar o sentido, até porque, como afirma Pêcheux (*apud* ORLANDI, 2005, p. 3), “as palavras não têm um sentido ligado à sua literalidade, elas não se significam por si só, não são transparentes”.

“As palavras não têm um sentido ligado a sua literalidade, o sentido é sempre uma palavra por outra, ele existe nas relações de metáfora (transferência) acontecendo nas formações discursivas que são seu lugar histórico provisório. De tal maneira que, em consequência, toda descrição ‘está exposta ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (PÊCHEUX *apud* ORLANDI, 2005, p. 3).

No discurso há uma construção de sentidos entre a linguagem e o social. O sentido não é construído de forma aleatória, há uma historicidade nos fatos. Conforme Orlandi (1994, p. 4), “a historicidade tem um lugar definidor na análise do discurso.” A partir das marcas deixadas pelo sujeito, por meio da investigação, da inquietação dos pesquisadores, produzem-se os fatos apresentados. Por exemplo: ao se observar as diversas versões apresentadas nos depoimentos realizados nos tribunais, percebe-se que são baseados em fatos acontecidos, que tem uma historicidade e que a legitimidade de tornar os réus culpados ou inocentes tem por base os fatos apresentados pelos sujeitos da história.

Percebe-se a relevância da função do analista na compreensão dos sentidos. Para Orlandi (2005), a análise não pode estacionar na interpretação e o analista não deve procurar o sentido verdadeiro, deve trabalhar os limites, compreendendo como os objetos simbólicos produzem sentidos partindo da distinção: inteligibilidade, interpretação e compreensão. Dessa forma, em uma interessante entrevista concedida a Barreto (2013), Orlandi afirma sobre a necessidade da reflexão e do esforço do analista para a compreensão daquilo que o outro fala.

“Daí a minha necessidade de distinguir inteligibilidade, interpretação e compreensão. Porque quem analisa não pode se contentar nem com a inteligibilidade nem com a interpretação. Para a inteligibilidade basta ‘saber’ a língua que se fala. Para interpretar, o fazemos de nossa posição sujeito, determinados pela ideologia, nos reconhecemos nos sentidos que interpretamos. Mas para compreender é preciso teorizar. É preciso não só se reconhecer, mas fazer o esforço de conhecer. É aceitar que a linguagem não é propriedade privada. É social, é histórica. Não é transparente” (IBIDEM, 2013).

Observando a mensagem de uma frase escrita em várias faixas espalhadas em uma cidade, pretende-se entender o que a autora distingue nos termos inteligibilidade, interpretação, compreensão e sobre a importância do analista compreender o sentido, considerando o fato de a linguagem não ser transparente. Leia-se então: “O Comércio Tal agradece Fulano de Tal pela conquista de mais uma obra em nossa cidade”.

À primeira vista, essa mensagem é simples e de fácil compreensão, basta saber a língua para entender, exemplo de inteligibilidade. Pela interpretação, sabe-se que o texto é uma propaganda do comércio local, usado para divulgar o nome da loja, independente de anunciar os produtos. No caso da compreensão, o nome Fulano de Tal aparece no texto junto ao nome do comércio, para dar ideia de integração e apoio.

A pergunta a ser feita é: o que esse texto pode produzir em termos de efeitos de sentido? O momento era próximo à eleição municipal e a pessoa com o nome em evidência era um dos futuros candidatos. As pessoas da cidade, mesmo sem saber da intenção da candidatura de Fulano de Tal, já se familiarizavam com o nome deste futuro candidato. Isso pode significar a intenção de, mesmo sem estar explícito, persuadir os votos dos eleitores e produzir um efeito de sentido com essa intenção.

Para compreender o sentido, não é suficiente conhecer a língua, interpretar, buscar por trás das palavras um sentido pronto, definido, mas, sobretudo, conhecer o contexto social econômico e político. Para Orlandi (2005), o papel do analista na investigação é critério fundamental na construção discursiva em torno do acontecimento para chegar aos fatos acontecidos. O que importa não é o que aconteceu, mas de que forma aconteceu, o que a mensagem quis dizer, ou seja, observar as produções de construção de sentido, e não somente interpretar o que está visível, acreditando na ilusão e transparência da mensagem.

“Cada material de análise exige que seu analista, de acordo com a questão que formula, mobilize conceitos que outro analista não mobilizaria, face às suas (outras) questões. Uma análise não é igual à outra porque mobiliza conceitos diferentes e isso tem resultados cruciais na descrição dos materiais, um mesmo analista, aliás, formulando uma questão diferente também

poderia formular conceitos diversos, fazendo distintos recortes conceituais” (ORLANDI, 2005, p.27).

Para o analista não existe no discurso a transparência, uma versão estática, única, possível de ser mensurada. As palavras sofrem transformações porque elas estão inseridas em um contexto real, significativo, pluralizado, flexível. A mudança que ocorre no social, interpelada pelo sujeito, interfere na produção da linguagem, afetando as variações linguísticas, provocando transformações de significados, de sentido. Entende-se, então, o discurso como a história viva do sujeito.

Para a autora (2005, p.15) o ”discurso etimologicamente trata a palavra em si, tem a ideia do curso do percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem; com o estudo do discurso observa-se o homem falando”.

Pêcheux (*apud* ORLANDI, 2005) esclarece que, o sentido não é literário, há ambiguidade de sentidos no sistema discursivo, portanto é uma ingenuidade acreditar na transparência do discurso. O dizível não é o que diz e muito menos deseja ser. Ademais, a linguagem pode ser considerada como ferramenta de defesa ou de ataque, conforme os problemas sociais encontrados pelos sujeitos em seu contexto social, como as questões ideológicas, as disputas entre as classes sociais e de poder, afetando o sujeito, a linguagem e, conseqüentemente, o sentido. Para o autor, “[...] todo enunciado é intrinsecamente suscetível de se tornar o outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar-se para um outro” (PÊCHEUX *apud* ORLANDI, 2005).

É importante deixar claro o conceito de ideologia utilizado por Pêcheux quando liga à fala do sujeito:

“Pêcheux (1997), para estabelecer as relações entre discurso e ideologia, parte da releitura de Marx por Althusser, que atribui para a Ideologia uma função de promotora da unidade social, conseguida através da sobre-determinação de uma classe dominante por outra dominada. Assim, para Althusser (1980, p. 81) o conceito de Ideologia é “*uma representação da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência*”, de forma que essa representação interpela o indivíduo em sujeito das relações de produção” (MALUF-SOUZA, 2013, pp.1-2).

O discurso, então, não é transparente, nem sempre representa o que parece ser e ainda é passível de utilização de artifícios. Nesse sentido, a linguagem pode ser usada como arma de poder para ludibriar o leitor, levando-o a ter outra compreensão do texto, conforme exemplo a seguir: em um texto publicitário, a intenção do autor é oferecer e vender o produto mostrando os pontos positivos, as facilidades de compra, sem burocracias. Entretanto, encobrem os

valores, as taxas abusivas que também são relevantes ao consumidor. Isso acontece, naturalmente, porque o autor conhece as necessidades do leitor desse tipo de texto.

Para Orlandi (1988, p. 12), “compreender é saber que o sentido pode ser outro”. O inconsciente, a ideologia e as diferenças são marcas presentes e na maioria das vezes imperceptíveis, mas, o analista, no exercício da sua função, pode perguntar o que esse texto quer dizer e, dessa forma, vir a perceber os efeitos de sentido permitido pelas condições de produção, as quais, segundo a autora, compreendem o sujeito, a situação (exterioridade e historicidade) e também a memória.

Para Orlandi (2005, p. 20), “o sujeito de linguagem é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como eles o afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia.” Em outras palavras, o sujeito, descentrado, interpelado pelo contexto social e pela historicidade, tem o inconsciente que o constitui, por isso os sentidos não são produzidos por ele mesmo. O sujeito não é dono do seu dizer, ele tem sempre a presença e vozes de outros sujeitos que o perpassam socialmente, mesmo que inconscientemente.

Mascia (2003) destaca a ideia da concepção de sujeito a partir dos dois tipos de esquecimentos feitos por Pêcheux, quais sejam: o da origem do dizer e o da ilusão do significado único. O sujeito tem a ilusão de ser o primeiro a dizer, mas não é, pois a posição ou a situação que ocupa faz com que, inconscientemente, escolha determinados termos linguísticos coerentes com a situação.

O sentido vem de outro lugar, visto que é pré-construído e trazido, segundo Pêcheux (*apud* ORLANDI, 2005), pela memória discursiva ou “interdiscurso”, que significa um “eixo vertical”, ligado à ideia de “constituição”, no qual teríamos “todos os dizeres já ditos” e esquecidos que representam o dizível. No eixo horizontal encontra-se o “intradiscurso”, associando a ideia de “formulação”, isto é, aquilo que se diz no momento dado, em condições dadas (p. 32-33). Em outras palavras, o interdiscurso (eixo vertical) é entendido, grosso modo, funcionando como se o sujeito tivesse um banco de dados real, sempre disponível para a seleção, interpretação e compreensão do uso das palavras no momento apropriado, mesmo inconscientemente, pelo sujeito. É buscado na memória e usado no intradiscurso (eixo horizontal) para uma determinada situação. Essa dinâmica acontece pelo deslocamento do eixo de constituição para o da formulação, formando um espaço onde está a ideologia e os efeitos imaginários do sujeito. Ressalta-se que a ideologia está no processo de produção de sentido e não no resultado final.

Para a análise do discurso, segundo Orlandi (*apud* TFOUNI & PANTONI, 2013), “a ideologia não é x , mas os processos de produzir x ”. A ideologia está no processo de produção de sentido e não no resultado final. Entende-se que os sujeitos não só emitem o enunciado, mas ao enunciar, constroem o significado a partir da ação enunciativa no contexto sócio histórico em que estão inseridos.

“É no discurso que se pode apreender a relação entre linguagem e ideologia, tendo a noção de sujeito como mediadora: não há discurso sem sujeito, nem sujeito sem ideologia. O efeito ideológico elementar é o que institui o sujeito (sempre já-lá)” (ORLANDI, 1994, p. 54).

É também pelo discurso que o sujeito, afetado pela ideologia, se materializa levando consigo as práticas sociais nas relações discursivas. Porém, as questões ideológicas nem sempre são transparentes, até porque a linguagem e o mundo social são de naturezas diferenciadas e apresentam características distintas. Para Orlandi (2005, p. 56) não existe uma relação por igual entre mundo social e linguagem considerando a própria natureza desses dois elementos.

O sujeito, ideologicamente, ocupa o espaço/posição e se assujeita a determinadas regras e ou atitudes pertinentes a elas. Foucault (*apud* MASCIA, 2003, p. 30) utiliza o termo *regra* ao referir à produção discursiva, ao invés de discurso. Para ele, a produção discursiva se realiza a partir das práticas discursivas entendidas como:

“Um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições da função enunciativa” (FOUCAULT *apud* MASCIA, 2003, p. 30).

Para Mascia (2003, p. 30) “o discurso é entendido na imbricação de duas formações, a formação discursiva e a formação ideológica”, aquela esclarecida por Foucault e este toma de empréstimo a explicação de Pêcheux: “no discurso, há uma espécie de relação entre os sujeitos, onde o locutor A e B interlocutor, ocupam posições/lugares dentro do processo discursivo com um feixe de características distintas” (p.28).

Nessa relação ideológica há uma desigualdade de posição/lugar que A e B trazem do contexto real e mantêm na materialidade linguística diferenciando a relação desses sujeitos através da percepção do poder de um sobre outro, na relação discursiva, de forma que os mesmos cumpram determinadas regras de acordo com a posição que ocupam. Considera-se

aqui uma tomada de posição ideológica obrigatória onde o sujeito não é livre, na escolha do uso ou termo adequado.

Para Foucault (2008), o poder não se dá a partir de si mesmo, não tem um início por si só, não se define e nem se classifica por esta ou aquela situação. Está intrínseco nas relações, sem forma, sem definições, sem materialização específica, mas é perceptível nas ações das pessoas, nas relações institucionais, na sociedade como um todo.

“[...] o poder não é simplesmente uma substância, um fluído, algo que decorreria disto ou daquilo, mas simplesmente na medida em que se admita que o poder é um conjunto de mecanismos e de procedimentos que têm como papel ou função e tema manter - mesmo que não o consigam, justamente o poder” (FOUCAULT, 2008, p.4).

No discurso as regras são internas, imaginárias, como se naquele determinado lugar e circunstância, o sujeito tivesse que atuar dessa forma e não da outra. O discurso da filha para mãe, por exemplo, é diferente para a amiga ou para a professora. Posições diferentes, discursos diferentes. A imagem que um tem sobre o outro contribui para o tipo de discurso que será produzido.

Considerando a posição/lugar e tempo, na historicidade do sujeito, toma-se de empréstimo da história, uma das áreas de conhecimento de suporte na produção do sentido, na definição do espaço/lugar que o sujeito ocupa na sociedade.

“Todo espaço é um lugar percebido. A percepção é um processo cultural. Por isso não percebemos espaços, senão lugares, isto é, espaços elaborados, construídos. Espaços com significados e representações de espaços. Representações de espaço que se visualizam ou contemplam, que se removeram ou recordam, mas que sempre levam consigo uma interpretação determinada. Uma interpretação que é o resultado não apenas da disposição material de tais espaços, como também de sua dimensão simbólica” (FRAGO, 2001, p.78).

Para o autor, o espaço é um lugar historicamente construído pelo sujeito. Quando se refere ao espaço/lugar, a história contribui com a análise discursiva, explicando, em uma das vertentes, de que forma os discursos se constituem ao longo do tempo. O termo “sala de aula”, por exemplo, nos remete a uma imagem caracterizada por um espaço sistematizado onde se encontra carteiras, quadros, professores, alunos, métodos, enfim, esse espaço transmite uma imagem ao sujeito e essa imagem é refletida na linguagem. Portanto, o espaço escolar não é a representação da arquitetura, mas o lugar historicamente construído a partir de uma determinada materialidade conjugada com saberes e conceitos que demanda e requer uma

determinada forma de comportamento e uso da linguagem apropriada pelos sujeitos, e estes os usam inconscientemente.

Na relação de A e B, mesmo que ideológica, não há uma homogeneidade, porque os interlocutores são os sujeitos representantes das classes sociais, nas camadas sociais não há uma relação de igualdade, unicidade, pelo contrário, os sujeitos no contexto social estão sempre na disputa, concorrendo entre si.

O processo que ocorre entre A e B é o que realmente interessa à análise do discurso (AD), as marcas deixadas pelo sujeito, as diferenças, o processo como um todo na construção do discurso. As diferenças manifestadas pelos sujeitos nessa relação discursiva pelo lugar/posição no qual se encontram, o momento da fala ou no silenciamento estão aí representadas como formas de produção da identidade.

E de que forma se dá esse processo?

2.2 A construção social da identidade

A linguagem e a identidade não é algo fixo, estático, mas mutável, ambas são construídas na relação social dos sujeitos. A partir do nascimento, na interação com o outro é que as mudanças vão acontecendo nessa construção social.

Segundo Hall (*apud* DUMKE, 2013), há impressão apenas que mantemos a nossa identidade perene, pois é pura ilusão imaginarmos que mantemos, segundo definição de dicionário, “um conjunto de características próprias e exclusivas” (FERREIRA, 1999, p. 1071). Desde o nascimento até a morte é que, por elas, nos identificamos e somos identificados pelos outros.

“[...] 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. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora narrativa do eu. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (HALL, *apud* DUMKE, 2013, p. 64).

Em outras palavras, a nossa identidade tem uma dinâmica que se move e se transforma conforme as relações complexas que estabelecemos com o nosso meio social, econômico e político.

Para Silva (2008) “a identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição discursiva e linguística está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas”.

O autor complementa:

“A identidade e diferença são atos de criação linguística, ou seja, não são elementos da natureza, que não essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí. Elas têm que ser ativamente produzidas, e são produzidas por nós, sujeitos, no mundo social e cultural. Identidade e diferença são criadas por meio do ato da linguagem” (SILVA, 2008, p. 2).

O contexto em que o sujeito está inserido lhe permite a construção das diversas identidades em diversos momentos. Assim, quem é este homem, não seria a pergunta ideal a ser feita, mas sim, quem é este homem no seu trabalho, em sua casa, com os amigos, com os familiares. Diante do questionamento elaborado dessa forma se reconhece a existência da diversidade de identidades construída na figura do sujeito.

“A identidade não é simplesmente aquilo que se é: homem, mulher, brasileiro, velho, novo, apresentando características tão somente de independência e positividade. A afirmação e a diferença são interdependentes. Para se dizer, por exemplo, que é mulher, usa-se uma cadeia de negações, visto que outras pessoas podem não ser mulheres, ou seja, ao invés de dizer, não sou homem, não sou homossexual, não sou menina, a gramática sintetiza: sou mulher. Afirmamos o que somos para não dizer o que não somos” (SILVA, 2008).

A diferença, nesse caso, em oposição à identidade, é aquilo que o outro é, diferente de você. Cada um é único com seus traços específicos e individuais diferentemente do outro. Aqui, a identidade também é concebida como independente, porém, o autor concebe a identidade e a diferença como dependentes uma da outra, inseparáveis. Afirma-se a identidade porque há diferenças.

Para Silva (2008), a afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam incluir e excluir, pertencer ou não pertencer. Afirmar identidade consiste em demarcar fronteiras, separar o bom do ruim, o forte do fraco, visto que esta sempre está ligada a uma separação entre “nós” e “eles”, não é simplesmente uma questão gramatical, nem uma separação simétrica de posição de lugar, mas de demarcação dos que podem e dos que não podem.

Dividir e classificar significa hierarquizar. Para Derrida (*apud* SILVA, 2008), a classificação é binária, na qual um dos termos é sempre privilegiado com o valor positivo e o

outro negativo. Os que não estão dentro das conformidades das regras consideradas normais, são os “anormais”, os “indesejáveis”.

Em Foucault (2008), vemos essa normalização disciplinar dentro de uma normatividade. Há um padrão considerado normal pela sociedade. Por exemplo, pela norma, o ideal seria que todas as pessoas estudassem, trabalhassem e produzissem. Ao não ser escolarizado e nem produzir, dependendo da idade, o sujeito torna-se diferente dos demais.

“A normalização disciplinar consiste primeiro em colocar um modelo, um modelo ótimo que é construído em função de certo resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em procurar tomar as pessoas, os gestos, os atos conforme a esses modelos, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma, e o anormal quem não é capaz. Em outros termos, o que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o anormal, é a norma” (FOUCAULT, 2008, p. 75).

A partir da norma, concebem-se os conceitos positivos ou negativos, os quais, por sua vez, interferem na subjetividade do sujeito. Ser diferente dos demais e estar ao lado dos que nada podem, sem expectativas de realizações pessoais e ou profissionais, é estar condenado a ficar estagnado porque o que move o sujeito é o desejo (BIRMAN, 2005). “A falta do desejo no sujeito é a morte social” (BAUMAN, 2008).

Se o desejo é a energia para a alma, o combustível para o funcionamento da máquina humana, a sua falta dificulta e interfere negativamente na construção identitária do sujeito. Os que estão à margem, excluídos, são demarcados pela posição de descrédito social, sentem-se desvalorizados, impotentes, por vezes, incapazes de sair do lugar onde estão para alcançar o espaço em que gostariam de estar.

O desejo é o que motiva o ser humano a viver nessa sociedade cada vez mais competitiva. É o elemento que impulsiona a seguir em frente, a não desanimar, a acreditar que o que está imposto, que aparenta ser imutável, ainda pode mudar. O desejo é a mudança, mesmo que em pequenos passos imperceptíveis; a sua falta implica em paralização, em possível diagnóstico de uma das maiores doenças do século, a depressão. Entre outros sintomas esta se caracteriza pela vontade de estar só, longe de tudo e de todos, de sentir desanimado, incapaz de lutar, de conquistar espaços, de sair do marasmo, de atingir objetivos na vida. Mas, o sujeito é social, sente a necessidade de compartilhar, construir fazer parte do convívio social.

Quando se avista pessoas do sexo e gênero feminino em situação de precariedade financeira, desvalor social e em processo de estagnação pelo baixo desejo, é preciso uma

política de Estado que promova a recuperação da energia motora e o movimento pessoal em busca de qualidade de vida. Nesse sentido, pode-se comparar a identidade enquanto construção e metamorfose.

Hall (1992) distingue três concepções diferentes de identidade: o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno.

Para o autor, o sujeito do Iluminismo é centrado, unificado, como se o seu interior fosse independente de fatores externos. Diferentemente, o sujeito sociológico visualiza outras pessoas como parte do seu eu e interage na sociedade. O sujeito ainda tem a sua essência interior, mas o seu eu é construído com o mundo exterior. “A presença do outro afeta, interfere, mobiliza negativamente ou positivamente na construção de identidade” (HALL, 1992, p. 13). Essa construção não é fixa, pelo contrário, o autor enfatiza a fluidez da identidade, construída de acordo com cada situação e lugar de onde se fala.

O sujeito pós-moderno assume identidades diferentes em diferentes momentos e em curto espaço de tempo. A formação de identidade ocorre nos níveis locais e pessoais. As mudanças globais, políticas e econômicas causam um impacto local afetando as mudanças nas estruturas sociais.

As mudanças não só afetam as estruturas, mas principalmente o sujeito que hoje vive a crise de identidade em consequência dessa rápida passagem do mundo moderno para o pós-moderno.

O moderno trazia a marca do Iluminismo, a concepção da certeza da verdade absoluta, da fixação da identidade e as barreiras que impediam o deslocamento conforme os próprios desejos. O pós-moderno, no entanto, atravessado pela globalização e o avanço das tecnologias, derrubou tais obstáculos, ultrapassou os limites. A visão de identidade supostamente estável deixou de existir, dando espaço para o panorama de identidade em constante transformação.

Rajagopalan (2003) afirma que, entre as quebras de barreiras em tempos de globalização estão as comerciais, econômicas, culturais e as restrições à livre circulação de informações, as quais possibilitaram uma nova relação entre as pessoas de diferentes partes do mundo, unindo diferentes etnias, línguas e povos de diferentes países. O que antes levava muito tempo para chegar a algum destino, as notícias, por exemplo, hoje com o avanço das tecnologias, as informações de todas as partes do mundo chegam a todo instante e de formas diferenciadas. As barreiras, conforme o autor, estão desmoronando cada vez mais rápido, tornando os povos cada vez mais interligados e imbricados uns com os outros.

“É um mundo de identidades globais e de identidades locais, sendo que as últimas ficam com os restos simbólicos e materiais daqueles que, tendo identidades globais, podem ser fluídos e rápidos e desfrutar das benesses da tecnologia por ter condições de usar as técnicas mais avançadas” (BAUMAN *apud* MOITA LOPES, 2006, p. 92).

Moita Lopes (2006) alerta sobre esse mesmo mundo que é de exclusão, pois é a economia que rege todas as esferas sociais e o mercado econômico continua no poder, privilegiando alguns e excluindo a maioria da população.

A partir dessas reflexões, passa-se a discutir pela análise das narrativas do livro *Mulheres Mil/do sonho à realidade*, se participar do projeto piloto implicou na construção identitária dessas consideradas sonhadoras porque desejavam, para si e seus familiares, qualidade de vida.

CAPÍTULO III

AS MULHERES E SUAS NARRATIVAS: UMA ANÁLISE

O homem, no decorrer da vida, passa por um processo contínuo de transformação e a partir das experiências adquiridas, constrói a sua identidade, a qual não é estática, pelo contrário, ela, a identidade, se (re)faz a todo tempo e lugar e, em diferentes situações, permitindo dessa forma que o ser humano mude, se (re)avaleie sempre, quando necessário e, dessa forma, tenha outras práticas de vida, construa outros valores diferentes dos quais tinha enquanto criança e /ou adolescente.

Um exemplo que pode ser dado é sobre o porquê dos filhos, enquanto crianças/jovens, não conseguirem compreender o comportamento dos pais, considerando-os, por vezes, “caretas”. Entretanto, quando se tornam adultos, no papel de pais, com visão diferenciada de mundo e experiência de vida, passam a compreendê-los. Nesse momento, o processo se inverte e o filho, agora pai, passa a interferir, aconselhar os seus rebentos, querendo alertá-los a fim de evitar qualquer tipo de aborrecimento e/ou sofrimento, repetindo os valores e a forma de agir paternos. Belchior, ao compor a música “Como Nossos Pais”, faz uma reflexão importante perante o que pode vir a acontecer em relação às marcas deixadas entre as gerações:

“Minha dor é perceber
 Que apesar de termos
 Feito tudo, tudo,
 Tudo o que fizemos
 Nós ainda somos
 Os mesmos e vivemos
 Ainda somos
 Os mesmos e vivemos
 Ainda somos
 Os mesmos e vivemos
 Como os nossos pais...”

Podemos perceber que a experiência que o sujeito adquire na vida se dá pela relação do sujeito com o mundo social, com as coisas, as pessoas e o meio ambiente. É essa discussão

que Hall (1992) faz ao apontar as três concepções de identidade: a do sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno entendendo que a construção identitária se faz pelo “eu”, diferentemente do “outro”, dentro de um contexto sócio histórico político social.

Nesse contexto, analisando as mulheres do Projeto Piloto Mulheres Mil observamos que já são excluídas pela questão do gênero, ou seja, ocupam espaços socialmente construídos como próprios de mulheres, com a função de servir o homem e o lar, lavando e passando roupas, cozinhando e cuidando da casa e das crianças. Além disso, também são excluídas pelo lugar/espço onde residem por estar à margem de um local considerado adequado e, por isso, desvalorizado.

Em seus depoimentos, as mulheres retratam o seu entorno, falam sobre o descaso que sofrem pelo desemprego ou pelo trabalho árduo, bem como, da falta do básico para suprir as suas necessidades humanas. Detalham a miséria, os problemas encontrados no dia a dia e explicitam o desejo de superar tais dificuldades.

Assim, com o olhar voltado para as narrativas⁴, das cinco personagens do livro *Mulheres Mil/do sonho a realidade: Maria Sebastiana da Silva, Osmarivete Carlos de Sousa e Silva, Ilda Maria Vital de Oliveira, Josirene Francisca de Almeida e Janaína Tereza da Silva*, vislumbram-se mulheres guerreiras, de lutas, todas vindas de condições de extrema pobreza financeira.

3.1 As cinco personagens escolhidas para a análise

Maria Sebastiana da Silva: 49 anos, era moradora da Vila Santa Ângela, no município de Marechal Deodoro em Alagoas. No bairro onde morava, as casas, em sua maioria, eram de taipa à base de argila, barro e cascalho, construção barata e acessível ao nível financeiro da população. Ficava a dois metros abaixo do nível da rodovia AL-101 Sul, motivo pelo qual constantemente aconteciam atropelamentos e óbitos de moradores, como pode ser observado na figura 7.

⁴ Como as narrativas são grandes, foram colocadas em sua íntegra no anexo 1.



Figura 7: Bairro Santa Ângela em Marechal Deodoro – AL

Fonte⁵: *Mulheres Mil/do sonho à realidade*

Osmarivete Carlos de Sousa e Silva: à época da entrevista tinha 39 anos e residia em Manaus -AM. No local onde morou as casas eram, na maioria, construídas em cima do leito de rios e mangues, terreno pantanoso perto de rios e lagos, denominadas palafitas. As dificuldades vividas podem ser lidas na narrativa de Osmarivete:

“Quando a gente mora em beira de igarapé o carteiro quase não vai lá. Você, para tirar qualquer coisa, precisa de endereço. Até para arranjar um trabalho precisa ter um endereço. Quando vem chuva, você não dorme, passa a noite todinha em claro. Não tem como dizer que você vai ter paz, que vai ter segurança. Quando a pessoa perguntava onde eu morava, muitas vezes, a pessoa olhava e é como se dissesse assim: “Você não existe, você não tem endereço fixo, endereço certo!”. [...] além da gente ter aquele problema de água, vinham os ratos e com eles vinham as carapanãs [mosquitos de pernas longas], e é impossível dormir com tanta carapanã.” (OSMARIVETE CARLOS DE SOUZA E SILVA)

Nessas condições de moradia, eram sérios os problemas encontrados, como, por exemplo, falta de saneamento básico. Osmarivete, à época da entrevista, já estava empregada em um hotel de luxo em Manaus, havia mudado para uma residência própria em outro bairro, visto ter sido contemplada pelo Programa Social e Ambiental dos Igarapés de Manaus (Prosamim) do governo do Estado. Na sua visão: “Hoje nós temos endereço fixo; é muito importante. Meus filhos não precisam correr nem eu preciso me preocupar, porque, se chover, eu não tenho preocupação mais.”. O novo endereço pode ser observado na figura 8.

⁵As imagens apresentadas nesse capítulo foram retiradas do livro *Mulheres Mil/ do sonho à realidade* com o intuito de mostrar as mulheres e as suas condições de vida e, dessa forma, auxiliar a análise da construção identitária.



Figura 8: Bairro Santa Ângela em Marechal Deodoro – AL

Fonte: Mulheres Mil/*do sonho à realidade*

Pode-se discutir o valor simbólico em relação a *precisar de endereço* para existir, visto que na falta dele, *you não existe*. Isso significa que, pela organização social e econômica do nosso sistema político, para comprar coisas, para receber encomendas, para realizar um simples cadastro é necessário ter um endereço fixo. Caso contrário, sente-se o obstáculo e sofre-se descrédito por não ter conseguido ser normal aos olhos dos outros.

Ilda Maria Vital de Oliveira: 40 anos, é moradora do bairro Pirambu ou Campo de Urubu, considerado um dos maiores bairros de Fortaleza com aproximadamente 300 mil moradores. Pirambu, além de ter os mesmos problemas de bairros de periferia, em sua história há a marca da exclusão, pois foi local utilizado comparativamente com um campo de concentração por receber os flagelados da seca. Tem-se na figura 9 uma visão parcial do bairro.



Figura 9: Bairro Pirambu - Fortaleza – CE

Fonte: Mulheres Mil/*do sonho à realidade*

*Campos de concentração ou curral humano*⁶

⁶ Com as consequências da estiagem, e com o temor da invasão dos flagelados, estes recebiam algum tipo de cuidado e comida do governo, mas sempre na mira dos soldados.

Ilda, à época da entrevista, também já se encontrava empregada em um hotel de sua cidade.

Josirene Francisca de Almeida: tinha 54 anos, natural do Rio Grande do Norte. Era trabalhadora rural e dona de casa, moradora de um assentamento longe da cidade, onde não tinha iluminação pública, a não ser nas casas. Para ir à escola, as alunas usavam lanternas e passavam nas casas das colegas para irem juntas. A figura 10 mostra a placa que indica boas vindas pela chegada ao assentamento.



Figura 10: Assentamento – RN

Fonte: Mulheres Mil/*do sonho à realidade*

Janaína Tereza da Silva: tinha 35 anos à época da entrevista e residia em Manaus. Dona de casa, morava em um dos bairros periféricos da cidade. Tinha ensino médio completo, havia iniciado a faculdade de educação, mas, com o falecimento da mãe, não conseguiu continuar os estudos. Trabalhou como recepcionista, telefonista, auxiliar de odontologia, auxiliar administrativo da prefeitura, passou algum tempo desempregada e havia se empregado como camareira em um hotel da cidade, como se observa na figura 11.



Figura 11: Hotel *Holiday Inn* onde Janaína trabalha– Manaus -AM

Fonte: Mulheres Mil/*do sonho à realidade*

Janaína tinha o objetivo de fazer o curso de supervisora de apartamento, faculdade de farmácia e curso de inglês.

3.1.1 Lugar/Espaço; construção social; a moradia; local/espço de crédito/des crédito social

Em geral as mulheres do programa vivem ou viveram em condições precárias, em locais afastados do centro da cidade, sem estrutura básica necessária à saúde, saneamento, iluminação e outros. Em virtude disso, percebiam o lugar onde passavam a maior parte do tempo, como um ambiente vergonhoso, sentindo-se em condição de desigualdade e inferioridade.

Em suas narrativas expressavam esses valores negativos quando falavam do lugar /espaço/posição que ocupavam e isso parecia estar bastante relacionado à vida que levavam cotidianamente. Ressalta-se que as lembranças e as marcas são o que constitui a história e constroem os significados.

[...] *Eu lembro da gente morando ali embaixo, num casebrezinho feito de madeira, não tinha fogão, só fogareiro, sem perspectiva nenhuma.*[...]
(ILDA MARIA VITAL DE OLIVEIRA).

Quando Ilda, em seu discurso, referia-se ao lugar onde morava como *casebrezinho*, parece que, além de referir-se ao material usado na construção, enfatizava a vida estagnada e dura que levava, pois dizia: *morava lá embaixo, sem perspectiva nenhuma*. Nessa frase, ela não fala apenas da estrutura física da casa, mas também da falta de possibilidade de sair da condição de extrema dificuldade em que se encontrava naquele momento. E a própria Ilda afirma quando diz no excerto “*Eu queria um dia dizer: ”Saí das Iracemas”*”.

Lá embaixo, havia também a escassez de comida. Ela dizia: *não tinha fogão, só fogareiro...*, e ainda complementa dizendo que era a sua avó, cega, quem acendia o fogareiro com pedaço de pau para cozinhar o *feijãozinho* e estrelar o ovo na água cozida e que ela não gostava.

A história de sofrimento se repetiu após o casamento. A Ilda, dona de casa, estava com o filho preso, o marido desempregado, morando *praticamente nas costas da minha mãe*, tinha a esperança, o desejo de sair das *Iracemas*, fábrica de castanhas onde trabalhava, pois lá era só o *salariozinho limpo e seco*, sem benefício algum.

[...] Quando eu trabalhava na Iracema, nas fábricas de castanha era só aquele salariozinho limpo e seco. Eu não tinha plano de saúde, não tinha plano dentário, não tinha nada Depois que eu fiz o curso e entrei para o hotel, melhorou minha vida 100% porque não é só aquele salário. Agora estou com plano de saúde, plano odontológico. Os meus filhos que estavam com problemas, trataram os dentes e eu também (ILDA MARIA VITAL DE OLIVEIRA).

Ilda traz consigo o desejo de sair da condição de miséria e passar para uma de abundância e tranquilidade. Sair das Iracemas era deixar o sofrimento e as dificuldades.

Ademais, as palavras utilizadas no diminutivo explicitam a precariedade, o minguido, a falta e o desvalor pelo diminuto lugar que se sente ocupando perante os demais, seja em relação aos membros da família ou da sociedade mais ampla. No ditado popular “bonitinho é primo do feio”.

A narrativa de Maria Sebastiana também revela a tristeza ao se perceber discriminada, fica acanhada e constrangida com a presença e julgamento do outro. Pegar o ônibus no ponto e revelar o local onde mora, enfrentando os olhares de recriminação, causa-lhe dor e sofrimento.

Essa mesma narradora da qual expressa a insatisfação, o descontentamento em morar nesse local, mostra um desejo de mudança, se deslocar. Ela diz: *[...] Meu sonho é [...] um dia sair daqui desse lugar, para parar de ser tão discriminada [...].* (MARIA SEBASTIANA DA SILVA). Esta Mulher Mil confirma no excerto a discriminação em relação ao espaço/lugar que ocupa, pois sair, mudar-se implica em deixar de ser discriminada, rejeitada pelo outro.

O sentimento de rejeição provocado pela censura do outro, move os desejos de Maria Sebastiana, impulsionando-a para se deslocar do lugar onde está em busca de melhores perspectivas de vida. Esse desejo, conforme Birman (2005), é o que move o sujeito. Para ela, sair do lugar onde está indica possibilidade de ser aceita pelo outro, significa muito mais do que deixar a favela, mas deixar para trás a vida que vivia.

[...] A maioria do povo critica o lugar onde a gente mora; uns chamam favela, outros, cambada de mundiçada. Às vezes, eu pego o ônibus para Maceió e vejo as pessoas com preconceito. Eu me sinto acanhada, porque eu sou uma pessoa pobre e moro num lugar desses porque não tem um lugar maior pra morar. Dói, porque a pessoa ser pobre não é defeito (MARIA SEBASTIANA DA SILVA).

Nessa narrativa, podemos refletir que a preocupação da Maria Sebastiana poderia ser a de construir nesse mesmo lugar uma casa de alvenaria que lhe proporcionasse mais conforto, não se importando com os olhares alheios de descrédito. Entretanto, a ideologia do sistema

econômico, político e social que envolve a todos, impulsiona as pessoas a desejarem o que é valorizado socialmente e, nesse caso, buscar um lugar/espço que provoque olhares de aprovação.

Nesse sentido, pode-se questionar: Será que significou para Maria Sebastiana também deixar para trás os outros que ali moravam e assumir que ali só vive *cambada de mundiçada*? Será que se sente pertencente a outro grupo? Será que é esse o *preço* que se paga para se sentir junto e aceito, ou seja, classificando e atribuindo valores?

Percebe-se, nesse caso, a interferência do outro na construção identitária do sujeito, conforme Hall (1992), que descarta a concepção do sujeito do Iluminismo, sujeito centrado, único, sem interferência do outro, visto que Maria Sebastiana sente-se incomodada com a opinião de outrem, planeja o seu futuro em busca de ser aceita, buscando ser e estar em um lugar/espço que determinará a posição de valorizada socialmente.

No caso da Osmarivete, que foi moradora de áreas alagadas, a falta de infraestrutura do local também representou a sua insatisfação, como pode-se perceber em seu depoimento:

[...] Quando a gente mora em beira de igarapé o carteiro quase não vai lá. Você, para tirar qualquer coisa, precisa de endereço. Até para arranjar um trabalho precisa ter um endereço. Quando vem chuva, você não dorme, passa a noite todinha em claro. Não tem como dizer que você vai ter paz, que vai ter segurança. Quando a pessoa perguntava onde eu morava, muitas vezes, a pessoa olhava e é como se dissesse assim: “Você não existe, você não tem endereço fixo, endereço certo! [...]” (OSMARIVETE CARLOS DE SOUZA E SILVA).

Aqui, o discurso vai além da decodificação escrita ou oral. Ele está representado pelo contexto que envolve desde o simples gesto, o olhar de censura, de recriminação por saber o local de onde o sujeito fala. Mesmo sem palavras, o leitor consegue compreender o que o outro quis dizer. A pergunta feita, a resposta dada, juntamente com a imagem do local onde Osmarivete morou, onde o contexto em geral, (re)significam a mensagem para os interlocutores. A compreensão do receptor se deu a partir do todo, do contexto, da história, do sentido real. Esses dados se confirmam na arguição de Orlandi (2005) sobre a AD, na qual afirma que para compreender é preciso ir além da inteligibilidade e da interpretação, é necessário a compreensão.

Em outro excerto do depoimento da Osmarivete, nota-se também a necessidade da mudança como foi visto no caso da Maria Sebastiana:

[...] Hoje eu posso dizer que tenho um futuro. Conquistá-lo? Sei que está sendo difícil, mas eu vou chegar lá (OSMARIVETE CARLOS DE SOUZA E SILVA).

Osmarivete percebe que pode alcançar qualidade de vida, mas percebe também que para isso não adianta somente sair do lugar, mas obter condições para se manter no outro espaço. Nesse mesmo pensamento, encontra-se o depoimento da Maria Sebastiana:

[...] Meu sonho é trabalhar para mim mesma e ter meu próprio negócio e um dia sair desse lugar para parar de ser tão discriminada. Ter meu pão de cada dia, sem trabalhar para os outros, mas trabalhando para mim mesma (MARIA SEBASTIANA DA SILVA).

Maria Sebastiana revela que gostaria de ser uma empreendedora, mas, faltou-lhe oportunidades. O seu desejo não é se tornar uma funcionária de algum lugar, mas uma autônoma, dona de seu próprio negócio. A discriminação a incomoda tanto que lhe dá forças para almejar uma nova vida aos 49 anos de idade.

Outra mulher do projeto é Josirene Francisca de Almeida que à época da entrevista tinha 54 anos e era do Rio Grande do Norte.

*“[...] Moro aqui há **[no assentamento]** 15 anos e tenho 12 filhos. Seis moram comigo e seis moram fora. Quando cheguei aqui era só mato, depois o pessoal desmatou e foram feitas as casas. Eu não cheguei a morar em barracas, vim depois que as casas de taipa tavam prontas, porque tinha filhos pequenos estudando lá onde eu morava. Meu marido resolveu vir para cá porque lá onde nós morávamos era na cidade, em Ceará - Mirim, e ele nasceu e se criou na agricultura e não tinha terra para trabalhar... **[grifo nosso]**” (JOSIRENE FRANCISCA DE ALMEIDA).*

No caso de Josirene, dona de casa e trabalhadora rural, quando se refere ao lugar onde mora, não traz consigo momentos de tristeza, aliás, esta palavra parece não ser muito usada por ela aos 54 anos. Apesar de trabalhar na roça durante o dia, encontra força para estudar a noite e chegar à escola juntos com as amigas em ruas do assentamento sem iluminação.

Trata-se, portanto, da maneira como são construídas as subjetividades sobre os lugares/espacos de convivência social no decorrer do tempo vivido por cada um na relação com o outro, mediado pela fala e pelo sistema capitalista que dá o tom para aquilo que se considera fundamental para a vida.

3.1.2 CEFETs: local/espço de valor social

[...]Quando me chamaram, que eu tinha que estar no Holiday Inn, tal dia, tal hora pela manhã, me arrumei, me ajeitei toda e fui lá. Quando a mulher perguntou: “Você fez o curso onde?” – “No Cefet” – “Em qual Cefet?” – “13 de maio”. É uma referência grande mesmo. Ajuda a abrir portas [...]. (ILDA MARIA VITAL DE OLIVEIRA).

[...]Me sentia importante no meio de tanta gente aqui. Puxa! Eu estou fazendo um curso na escola técnica, ninguém quase acreditava e perguntavam: “Mas é lá mesmo que você está fazendo o curso? [...] (OSMARIVETE CARLOS DE SOUZA E SILVA).

A satisfação que Ilda e Osmarivete demonstram em relação à instituição educacional não é em relação ao material utilizado na construção da escola, nem sobre os recursos pedagógicos, nem sobre os equipamentos em geral. O sentimento de bem estar de Ilda, por se encontrar em meio a tantas pessoas nas dependências do CEFET, demonstra a valorização que é inculcada à pessoa que frequenta este estabelecimento de ensino. Esta imagem que se guarda na memória, principalmente pelos cursos profissionalizantes, foi construída a partir de todo um sistema de organização que se estruturou no decorrer do tempo para bem atender seus alunos. Isso reforça a argumentação de Frago (2001) quando afirma que, todo espaço ocupado não é neutro, mas um lugar construído pela história. É o caso do CEFET como um lugar/espço institucional que agregou historicamente valores simbólicos positivos desde a sua criação na primeira década do século XX:

“A história do ensino técnico federal no país começou em 1909, quando foram criadas 19 escolas de Aprendizes e Artífices. Eram instituições destinadas ao ensino profissional, voltadas prioritariamente à educação das classes mais pobres. Em 1937, foram criados os Liceus Profissionais, em 1949, as Escolas Industriais e Técnicas e, 10 anos depois, as Escolas Técnicas. Todas elas instituições públicas, voltadas ao ensino técnico e profissionalizante.

No final dos anos 70, época em que o país passava por profundas mudanças econômicas e sociais, as escolas técnicas se transformaram nos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica, os Cefets, que procuravam se adequar às exigências da nova realidade social.

Até o ano de 2002, eram 140 instituições que ofereciam ensino técnico no Brasil. No ano de 2008, o governo federal instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no país e criou os 38 Institutos Federais que existem em nosso território. Segundo a nova lei, os Cefets, as Escolas Agrotécnicas e as Escolas Técnicas passam a formar os Institutos Federais, instituições de educação especializadas em oferecer educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. As instituições estão presentes em todos os estados da federação, oferecendo

ensino médio integrado ao ensino técnico, cursos técnicos, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e pós-graduação.

Em 2013 já são mais de 354 unidades, que possibilitam a 500.000 alunos terem acesso à Educação Profissional” (INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, 2013, p.1).

3.2 A identidade: construção social pelo local/espço de convívio

Em contrapartida ao lugar/espço institucional com valor simbólico, Maria Sebastiana, no excerto acima, apresenta a sua visão de exclusão e marginalização do outro, a partir do lugar em que mora. Há o julgamento e transferência para os que ali residem (favela), valores pejorativos demarcando grupos, espaços e poder:

Observando a expressão *cambada de mundiçada* (p. 68) dita pelas pessoas em relação ao lugar onde Maria Sebastiana morava, a palavra mundiçada provavelmente refere-se às pessoas mundiças, cujo sinônimo, de acordo com o dicionário, é de imundícia (FERREIRA, 1999, p. 1380), que pode significar ralé (p. 1380), como também porcaria, lixo, sujeidade, sujeira. (p. 1088). E, *cambada*, segundo a mesma fonte, *porção de objetos enfiados ou pendurados em alguma coisa ou porção de coisas [...]*. (p. 377). Coisa tem o significado cristalizado no dicionário de [...] *objeto inanimado*. (p. 498). Então, as duas palavras juntas enfatizam o sentido de que a expressão “cambada de mundiçada” serviu para separar e diferenciar os grupos, estes, daqueles, os ruins dos bons. Para Silva (2008), o sujeito afirma o que o outro é, para dizer que o outro não é. Então, afirmar que o outro faz parte de uma *cambada de mundiçada*, significa em outras palavras, que aquele povo sujo, não humano, que vive pendurado naquele bairro não se inclui nesse outro grupo. A afirmação da identidade separa, exclui/inclui demarca fronteiras.

A favela era o lugar onde Maria Sebastiana morava, cujo espaço é geograficamente e ideologicamente discriminado, localizada em local distante de onde vivem os privilegiados pelo poder, diferentemente dos favelados, rotulados pelos conceitos de negatividade, de inferioridade e de exclusão. Para Derrida (*apud* SILVA, 2008) a identidade é binária, só existem dois lados, os bons e os ruins, os fortes e os fracos. Ao afirmar que o outro é favelado, indica que este não se inclui nesse grupo e, não fazer parte desse grupo, significa estar em melhores condições dos demais.

Quando Maria Sebastiana diz que *ser pobre não é defeito* é o momento que ela questiona consigo mesma o que lhe é imputado por exclusão, por *defeito*. É a resistência de

não aceitação dos valores atribuídos, como se estivesse questionando para si própria: qual é o problema ser pobre?

Nos comentários de Ilda nota-se também a sua auto exclusão, mas vislumbrando a superação:

Às vezes eu me sentia inferior porque a gente via muito alunos e achava que eles tinham posses. A gente mora aqui na beira da praia: aí, estar dentro de um CE ntro daquele. Eu às vezes ficava com receio de ir ao banheiro [do CEFET]. Mas pensava, se eu cheguei até aqui Hoje, depois que eu fiz o curso, eu tenho mais aquela liberdade. E tenho aquela força de vontade de que eu vou fazer e faço (ILDA MARIA VITAL DE OLIVEIRA).

Nesse caso, a própria Ilda se exclui pela presença do outro porque percebe a limitação de espaço, da diferença da classe social, sentindo-se inferior, mas não se deixa levar. Nesse excerto podemos considerar que, de acordo com Freire (2005), aqueles que são oprimidos acabam por se convencer que são incapazes, doentes, apáticos e, por isso, são improdutivos. Por outro lado, observamos a possibilidade de transgressão de barreiras, conforme Rajagapolan (2003), quando a pessoa desloca-se para o lugar de desejo. Entretanto, ao sentir-se com liberdade e força para fazer o que quiser, perguntar sobre o sentido dessa liberdade. Trabalhar e ter um endereço fixo, conforme a expectativa ditada pelas normas políticas e econômicas e aceita socialmente é estar incluída na mesma roda vida ditada pelo sistema capitalista? É valorizar a busca pelo ter em detrimento do ser para suprir desejos criados para o consumo? É o caso de Osmarivete quando diz: *eu nunca tive um cartão de crédito e, pelo amor de Deus, tem que ter sabedoria até para usar!*

3.3 Trabalho como possibilidade de deslocamento do lugar/espço

Nesse ponto de discussão das narrativas, queremos retomar o que afirma a organização do livro Mulheres Mil sobre as beneficiadas do projeto piloto:

O Instituto Federal de Alagoas ofertou qualificação no setor de alimentos, nas atividades já desenvolvidas, que são a venda e o preparo de alimentos em bares e restaurantes – trabalho realizado nos finais de semana –, a retirada de caranguejo do mangue, a comercialização de cocadas nas estradas próximas a suas moradias e a atividade de empregada doméstica. O IF celebrou uma parceria com o governo local para a oferta de elevação de escolaridade.

O Instituto Federal do Amazonas estabeleceu parceria para a oferta de qualificação profissional na área de turismo, visto estar em crescimento e, pela carência, ofertou o curso de camareira.

O Instituto Federal do Ceará ofertou capacitação na área de turismo e alimentos.

O Instituto Federal do Rio Grande do Norte capacitou nas áreas de corte e costura, beneficiamento e conservação do pescado, alimentos – fabricação de doces caseiros, fabricação e conservação de polpa de frutas – e artesanato. Ofertou palestras e eventos sobre temas importantes para a trabalhadora rural, tais como aposentadoria, cooperativismo, entre outras. O IF negociou com as prefeituras a oferta de elevação de escolaridade.

Sem desmerecer o mérito do projeto piloto Mulheres Mil, queremos aqui tecer algumas considerações a partir dos comentários citados: as instituições observavam o setor do mercado em ascensão e, ao pensar sobre a possibilidade de trabalho para as mulheres em situação precária de vida, imaginaram promover uma qualificação vislumbrando o atendimento à lei de oferta e procura, sem verificação prévia do desejo profissional dessas pessoas, proporcionando-lhes continuar ocupando, no caso de algumas senhoras, a mesma função destinada às mulheres, ou seja, a de cuidar, de arrumar e, de certa forma, continuar o ofício de dona de casa com carteira assinada, ocupando o cargo de camareira em hotéis, motéis ou flats.

Vejamos algumas narrativas que as próprias mulheres mil do projeto piloto dizem sobre o aspecto profissional:

Eu trabalhava como auxiliar administrativo na prefeitura, durante 10 anos. Trabalhei como recepcionista e telefonista também, trabalhei como auxiliar de odontologia. Então, pra mim, camareira nunca passou pela minha cabeça; trabalho como diarista, em casas. Mas camareira... – que na verdade eles não gostam que a gente chame de camareira, é atendente de apartamentos.

Pra mim está sendo legal, porque agora vou fazer o curso de supervisora, porque não quero passar minha vida inteira sendo camareira. Vai começar o curso agora, no Senac, de supervisora de apartamentos; começa agora em março, já me inscrevi.

Eu tenho o ensino médio completo; eu tenho até o segundo período da faculdade de Educação Física; não concluí todo porque veio o falecimento da minha mãe e aí eu tranquei e nunca mais me interessei em voltar. [...]

Eu vou fazer minha faculdade de Farmácia. Vou me matricular no curso para supervisora de andar, que é acima de camareira, porque tem muitos hotéis que não têm, e a procura é grande. Eu não quero ser camareira, eu quero ser muito mais que isso e para isso eu tenho que estudar. E é isso que eu vou fazer: eu vou estudar; passei muito tempo, então quero estudar, quero fazer um cursinho, quero fazer inglês, me atualizar em informática, algumas coisas que eu já não me lembro mais. Quero fazer o inglês, o

básico pelo menos fluentemente, e eu tenho que aproveitar agora que eu tô trabalhando para poder fazer [grifo nosso] (JANAINA TEREZA DA SILVA).

Tô fazendo o EJA⁷ e tô gostando do projeto. [...] Eu vendo Avon, vendo confecção dos outros, de tudo eu faço um pouquinho para sobreviver. Eu faço filê⁸, renda de filê [...] Meu sonho é trabalhar para mim mesma e ter meu próprio negócio [...] Ter meu pão de cada dia, sem trabalhar para os outros, mas trabalhando para mim mesma [grifo nosso] (MARIA SEBASTIANA DA SILVA).

E ainda trabalho na roça. Quando chega o inverno, é plantar, é colher. Quando não é inverno, é só em casa mesmo, é cuidando da casa e dos filhos, lavar roupa, cozinhar, varrer. À noite é ir para escola. [...] Eu acho que estudar melhora o conhecimento; através do estudo a gente pode ter uma vida melhor. Umas aqui desejam ser veterinária, outras sonham em ser nutricionista. Cada uma tem um sonho, né! Se eu pudesse me formar ia ser psicóloga [...] [grifo nosso] (JOSIRENE FRANCISCA DE ALMEIDA).

Por outro lado, encontramos as mulheres que se sentem completamente realizadas em virtude de ter conseguido um emprego de camareira ou com perspectiva de chegar a ser governanta, com carteira assinada, provavelmente recebendo salário mínimo mensal, tendo direito a plano de saúde, vale transporte e auxílio alimentação.

Eu quero chegar a ser governanta. No momento, ainda não tem aqui o curso, mas estou de olho e, por enquanto, estou aprendendo um pouco nessa área. Quero fazer um curso de inglês e me qualificar na área que eu estou agora [grifo nosso] (OSMARIVETE CARLOS DE SOUZA E SILVA).

Eu quero agora, em 2011, aperfeiçoar. Estou pensando em terminar meu terceiro ano e entrar num curso de informática avançado. [...] E aquelas que querem mesmo, como eu, que fizerem por onde, se quiserem mesmo, chegam onde eu cheguei. Não quero deixar de ser camareira. Tô realizada! [grifo nosso] (ILDA MARIA VITAL DE OLIVEIRA).

3.4 Relações de gênero: hegemonia masculina até quando?

Paulo Freire (1994) faz uma importante reflexão a respeito da formação profissional, das ideologias das classes sociais e sobre os conflitos de interesse:

“A [ideologia] dominante, surda à necessidade de uma leitura do mundo, insiste no treinamento puramente técnico da classe trabalhadora, com que esta se reproduz como tal; a dos dominados ou ideologia progressista que

⁷ EJA – Educação de Jovens e Adultos.

⁸ O filê surge a partir de uma rede simples, composta de malhas e de nós, é por isso também denominado “rede de nó”, seguindo a técnica de confecção da rede de pescador, que lhe serve de inspiração.

não separa formação técnica de formação política, leitura do mundo de leitura do discurso. A que desvela e desoculta” (FREIRE, 1994, p. 112).

Não se pode negar o aspecto importante que o projeto piloto marcou como fundamental nas cinco mulheres, que é a educação como forma de conhecimento e possibilidade de alcançar melhores condições de vida. Porém, questiona-se a “leitura de mundo”, como intitula Freire (1994), que essas mesmas senhoras conseguiram vislumbrar.

[...] Se eu pudesse me formar ia ser psicóloga, porque eu acho muito bonito, e a primeira pessoa que eu ia conversar era meu filho, porque ele é uma pessoa muito nervosa, tudo se agita. Ele estuda é inteligente, mas sofreu muito para chegar no primeiro ano. Passava vários anos na mesma série (JOSIRENE FRANCISCA DE ALMEIDA).

Josirene, no excerto acima, enfatiza a posição de mãe ao sentir a necessidade de estudar para poder ajudar o filho, dizendo escolheria o curso de acordo com as necessidades dele, imaginando como seria a sua vida, mas mantendo-se no papel de cuidadora ou colaboradora.

A narrativa de Josirene, assim como a de Osmarivete, deixa claro também o papel dual do homem enquanto opressor/companheiro no cotidiano dos casais. No caso da Osmarivete podemos observar essa realidade quando ela diz que:

[...] aquelas mulheres que muitas vezes o marido não dá nada por ela, que difama, que joga ela, que faz tudo que acha que pode fazer; é para esse tipo de mulher que é esse curso, elas precisam de uma ajuda, elas precisam de um apoio, assim como eu precisei um dia (OSMARIVETE CARLOS DE SOUZA E SILVA).

Em outras palavras, quando a mulher se encontra submissa pela tirania masculina, é preciso de políticas públicas que se voltem para aqueles que se encontram excluídos historicamente pelo desvalor social. É o que diz Osmarivete quando fala sobre o curso oferecido pelo Mulheres Mil.

Na situação de Josirene podemos observar a hegemonia entre os gêneros quando o marido opina sobre a sua **insistência** em frequentar a escola:

Josinha, tu com essa idade, estudando? O que tu tinha de aprender, já aprendeu! Aí, eu digo: Mas eu quero aprender mais! E complementa: através do estudo a gente pode ter uma vida melhor. Eu sei que eu não formo mais.

Nessa relação assimétrica entre o masculino e feminino, Josirene não tem motivos para ampliar o seu conhecimento, questionar a sua vida, buscar novos valores, olhar para si mesmo e questionar o modo compreender o seu dia a dia. Para ela resta-lhe cuidar da casa, do marido, do filho e ajudar com sua força de trabalho no cultivo da roça familiar.

Essa visão crítica sobre as relações interpessoais hierarquizadas é a condição para romper esse “sistema de representação dominante” (TELLES *apud* RAGO, 2010, p. 172). Josirene estudando e elaborando novos argumentos poderá questionar a supremacia masculina e desbancar o poder de mando.

Nessas circunstâncias podemos perguntar: quem é essa mulher, com a garra, firmeza e determinação, aos 54 anos de idade? Josirene pode ser considerada exemplo de luta e espírito guerreiro de sobrevivência. Quando ela, pela idade, pelo tempo já trabalhado, responde ao marido: *Mas eu quero aprender mais*, significa que o desejo é que a mantêm viva, esperançosa, percebe que o projeto Mulheres Mil contribuiu com a autoestima, com o desejo e a vontade de continuar a lutar. Isso também pode ser percebido nos excertos abaixo de outra Mulher Mil, Osmarivete:

Hoje eu me vejo assim importante, me vejo assim; [...] O curso ajudou em todos os sentidos; me levantou a autoestima, me deu uma perspectiva mais profunda. Eu era aquela mulher recatada, sempre dentro de casa, olhando sempre para o agora, não via o futuro. E esse projeto Mulheres Mil veio assim no momento mais propício da minha vida. Eu precisava muito. Eu me via numa situação de nem saber para onde correr; eu e meu marido passávamos uma situação difícil. Não tinha quem me ajudasse na realidade. [...] Me cuído melhor, olho mais para mim mesma; vejo que eu também existo, sei o que está ao meu redor. Estão me vendo e sei que eu estou mudando, que eu mudei. Precisava de uma injeção de ânimo, precisava de alguém para me sacudir, dizer assim: “Você existe! Você é real!”. Eu noto que esse projeto foi uma injeção de ânimo. Eu precisava e eu não tinha como. Então chegou e eu peguei. [...] O projeto que eu um dia estive nele é um projeto para qualquer mulher que está sem perspectiva de vida, de olhar para dentro de si mesma [...] (OSMARIVETE CARLOS DE SOUZA E SILVA).

Ao relacionarmos as narrativas, como essa da Janaina:

[...] Quando você tá desempregada, as pessoas meio que te esquecem, não lembram de você, não te respeitam. Então eu tive novamente o respeito das pessoas; as pessoas te olham de outra forma. Melhorou bastante, porque você tem o respeito das pessoas, as pessoas passam a te respeitar novamente (JANAINA TEREZA DA SILVA).

Podemos perceber que existem critérios sociais para que uma pessoa simbolicamente exista perante o outro, ou seja, é preciso ter endereço fixo para ser localizado e ter emprego

para mostrar que é capaz de se manter financeiramente, pois, caso contrário, passa-se a ser invisível perante os demais pelo descrédito social.

Observamos ainda, nos excertos, que a presença do outro interfere significativamente na construção da identidade do sujeito a ponto de dizer que nos identificamos e somos identificados por aqueles que estão ao nosso redor.

O respeito ao próximo fortalece a dignidade e eleva a autoestima, a essência do homem. E, de outra forma, ser avaliado e julgado pelo olhar do outro, como um fracassado, um ninguém, um incapaz destrói a alma, a força interior, o desejo.

É evidente a interferência da representatividade espaço/lugar/posição na construção da identidade do sujeito. A imagem construída a partir do lugar de onde está, pelo trabalho, escola, bairro onde mora, referência à posição social que o sujeito ocupa e pela relação binária, bom ou ruim, fraco ou forte, determina-se e classifica-se o sujeito. Assim, ser avaliado, julgado e rotulado pelo outro como um fracassado, um ninguém, um incapaz, fortalece a desigualdade nas condições de sobrevivência e valores negativos nas concorrências agressivas no mercado de trabalho, dificultando a mobilidade espacial e de sentido do sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oportunidade em participar de programas como o das Mulheres Mil, enquanto política pública voltada para os interesses e às necessidades das mulheres como fator importante para promoção e suporte às necessidades profissionais, educacionais, afetivas, de cidadania para quem está submissa aos revezes sociais, políticos e financeiros contribuíram para que definíssemos nosso objeto de pesquisa.

A situação das personagens de Mulheres Mil retrata a história de luta da mulher, dona de casa que, além de assumir a função de cuidar do lar e dos filhos, sente a necessidade de assumir outra função, a de chefe de família para manter e/ou apoiar o sustento familiar. Esse novo papel da mulher, enquanto provedora do lar, sobrecarrega-a de responsabilidades e labor sem, muitas vezes, ter o apoio necessário, além de não ser reconhecida e/ou valorizada.

A mulher, em sua maioria, ao assumir a duplicidade (dona de casa e profissional autônoma) cria ainda mais atividades para si, a fim de se sobressair no mercado de trabalho. Agora, além de ser vista apenas como dona de casa, necessita de estudo, aperfeiçoamento para a qualificação profissional, tornando mais fácil a superação da pobreza. É o que nos diz Osmarivete: *Quero fazer um curso de inglês e me qualificar na área que eu estou agora.*

Dessa forma, a mulher passou, então, a atuar em diversas funções e em diferentes instituições, seja na família, na profissão, na vida em comunidade, levando-a a desempenhar vários papéis sociais: de mãe, irmã, camareira, gestora e provedora do lar, amiga, esposa etc.

Diante disso, a realidade de cada mulher torna-se uma batalha a cada dia, mas, segundo a narrativa de Ilda, nem por isso sente desânimo, pelo contrário, apesar de todas as suas dificuldades, como se observa no excerto: *Hoje, depois que eu fiz o curso, eu tenho mais aquela liberdade. E tenho aquela força de vontade de que eu vou fazer e faço.*

Entretanto, é preciso refletir de maneira crítica sobre as condições de vida da população excluída. Assim:

“Não posso investigar o pensar dos outros, referido ao mundo, se não penso. Mas não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente não posso pensar pelos outros, nem para os outros, nem sem os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele como sujeito do seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas no ato de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação” (FREIRE, 2005, p.167).

E, como afirma o autor em uma de suas obras, pensar criticamente é perigoso. Entende-se que pensar encaminha algum tipo de ação. E, ação, por sua vez, é praticada no mundo onde todos são afetados direta ou indiretamente, o homem, o animal e o meio ambiente. Portanto, o ato de pensar e de agir deve ser feito em comunhão, ninguém pode pensar pelos outros, até porque, ninguém consegue se colocar na posição do outro, a não ser por empatia, o que não é o caso. Pensar pelo outro é excluí-lo socialmente.

A exclusão social não se faz somente pela exclusão geográfica espaço/lugar, ou por estar sócio economicamente desfavorecido, como também em participações políticas sociais básicas, como no trabalho, na saúde e na educação. Participar das atividades nas escolas, no trabalho, nas comunidades, não significa estar atuando como sujeito, mas, simplesmente, desempenhando funções.

Olhar o programa Mulheres Mil e considerar a participação das mulheres como um todo, é possível perceber que elas são bastante ativas no desenvolvimento de suas atividades escolares, enquanto ocupam posição de aluna. No entanto, não é possível visualizar a participação das mesmas nas decisões gerais das políticas do programa.

O programa Mulheres Mil tem suas diretrizes, mas cada projeto tem sua respectiva proposta de trabalho que é elaborada e desenvolvida pelos gestores locais, coordenadores, professores, diretores, reconhecendo as peculiaridades de cada região. As alunas, as mulheres mil, têm pouca ou nenhuma participação nessas discussões.

Seria interessante que as mulheres participantes do Programa, sendo elas, consideradas essenciais para a realização do mesmo, pudessem discutir juntamente com os coordenadores sobre as questões gerais, inclusive sobre a implementação do projeto local, desde a localização do espaço, a administração do dinheiro público, a participação na seleção dos professores, na busca dos órgãos de apoio ao projeto, enfim construir o projeto juntamente com os gestores locais. Acredita-se que esse tipo de ação inibiria a prática da concepção bancária que Freire aponta em suas discussões a que torna o sujeito meramente como receptor das informações.

“Por isto mesmo é que, qualquer que seja a situação em que alguns homens proibam aos outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura como situação violenta. Não importa os meios usados para esta proibição. Fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões, que são transferidas a outro ou a outros” (IBIDEM, 2005, p. 86).

Então, deve ser uma das ações dos gestores, conscientizá-las da importância da participação das mulheres, não só em sala de aula, como também nas decisões políticas desse

projeto que só é realizado por causa delas e para elas. É fundamental que as mulheres não percebam o programa como algo pronto e acabado, mas como uma conquista onde podem e devem ser as principais envolvidas nesse processo. Seguir as orientações conforme os direcionamentos prescritos é ajustar-se, enquadrar-se, inserir-se. Diferentemente de incluir, é fazer diferença, fazer parte da ação em conjunto, na construção e elaboração, junto aos gestores, decidindo o que é melhor ao grupo e contribuir nas tomadas de decisões. A partir disso, levanta-se o primeiro questionamento: as mulheres participantes do programa Mulheres Mil estão inseridas ou incluídas na elaboração do programa?

Acredito que para que haja a inclusão, as mulheres participantes do programa, precisariam ser atuantes no projeto como um todo. Seria interessante, por exemplo, se essas mulheres pudessem se deslocar da posição "dona de casa", das limpezas dos quartos, ou dos preparos e cuidados alimentícios, das atividades dos afazeres domésticos e passassem a participar nas tomadas de decisões.

Na hotelaria, por exemplo, deveriam participar de discussões políticas de como desenvolver projetos para que os clientes também se tornem responsáveis nos cuidados com a cidade onde visitam. Na cozinha desse mesmo hotel, poderiam desenvolver pesquisas de como utilizar os alimentos, elaborar cardápios e contribuir com uma dieta saudável aos próprios clientes.

Acredito também que o programa ainda poderia possibilitar uma segunda fase, após a conclusão da primeira, onde as alunas e a instituição de apoio ao programa pudessem elaborar e desenvolver um grande projeto para sua cidade e para as mulheres participantes. Assim, garantindo a estas poderem atuar ativamente na elaboração e no desenvolvimento do projeto.

Outro ponto observado é a importância da mudança de atitude das pessoas frente ao que lhes estão sendo posto. Ser cozinheira, camareira é ter profissões dignas como outra qualquer, porém, a postura de cada cidadão no desenvolver de suas atividades é que deve ser diferenciada, pois é a função da educação proporcionar a melhoria das condições de vida para os seres humanos.

Outro ponto analisado foi sobre a contribuição do Programa Mulheres Mil no sentido de desenvolver nas mulheres participantes a autoestima através de atividades que incentivam a autonomia, a confiança, o resgate de si. Muitas delas colocaram em seus relatos que se sentiam desanimadas, desestimuladas, sem perspectiva de vida. E, com o projeto, convivendo com outras pessoas no seu dia a dia, participando de diversos tipos de atividades, com discussões sobre temas que iam ao encontro das suas necessidades, e ainda, sendo preparadas

e motivadas para o mercado de trabalho, conquistaram o resgate da satisfação pessoal e profissional.

Analisando os tipos de atividades exercidas pelas mulheres mil, em seus empregos percebe-se que poucas ou quase nenhuma delas tiveram a possibilidade de participar de cargos além dos serviços gerais. E, uma das propostas do projeto é de inseri-las no mercado de trabalho. Porém, entende-se que conseguir o emprego deve ser o primeiro passo, nesse sentido, o mais importante é a participação delas no local onde se encontram, independentemente da função ocupada, elas devem ter o direito de compartilhar suas experiências, sendo atuantes no mundo a sua volta.

Conquistar o trabalho não é a libertação, pelo contrário, ter um emprego pode contribuir para uma das formas de escravidão atual, tornando o sujeito preso a um salário que não oferece condições dignas de sobrevivência. No caso da mulher, o problema se agrava porque além das atividades da rotina de casa, passam assumir outras funções sobrecarregando sua jornada de trabalho. E, considerando a realidade em que vivem, na precariedade onde se encontram, o trabalho é árduo, muitas delas, cozinham em fogão a lenha e lavam roupas na beira de rios.

Portanto, a ideia é que as contribuições feitas pelos cidadãos atuantes na sociedade, através de seus trabalhos, passem a contribuir com atividades pensantes, não só de execução de tarefas, serviços de mão de obra, mas, elevar-se, contribuir significativamente nas articulações frente às políticas públicas básicas sociais, a exemplo da saúde, educação, moradia, discutindo, propondo e incluindo-se.

Acreditar que é possível uma transformação, desde as pequenas coisas do dia a dia até as de grande relevância, é acreditar que os desejos podem se tornar realidade. Cita-se aqui, um exemplo do Brasil, onde teve um dos presidentes eleitos pelo povo que veio do povo. No entanto, isso, não deveria ser um caso de exceção, mas uma normalidade. Que o povo pudesse ter uma participação significativa no cenário político em suas diversas representações. Que as vozes dos oprimidos fossem alcançadas em todos os âmbitos, com respeito à liberdade de expressão, para não se calarem pelo medo de serem massacradas, perseguidas, injustiçadas.

Dessa maneira, surge uma pergunta importante: qual é o papel da mulher na sociedade atual? Pode-se afirmar que a mulher do século XXI tem maior autonomia, liberdade de expressão, emancipou seu corpo, suas ideias e posicionamentos outrora sufocados. Em grande parte, deixou de acreditar na inferioridade natural da mulher diante da figura

masculina, nos diferentes setores da vida social, apesar de ainda acumular funções domésticas assimiladas culturalmente como se fossem sua obrigação e não do homem.

Atualmente as mulheres não ficam apenas restritas ao lar como donas de casa, mas foram à luta. Trata-se de sinais de um novo tempo que já se iniciou. Contudo, avanços à parte, é preciso que se diga que as questões de gênero no Brasil e no mundo devem sempre estar em pauta nas discussões da sociedade civil e do Estado, dada a importância da defesa dos direitos e da igualdade entre os indivíduos na construção de um mundo mais justo.

É o caso do Programa Nacional Mulheres Mil que não deve ser visto como a solução para toda a problemática, mas pode ser considerado um avanço em busca de formas de promoção à igualdade de gênero no Brasil. Paralelamente impulsiona a construção identitária da mulher brasileira. Estamos partindo do princípio que a identidade se transforma à medida que se vive novas relações no meio social, político e econômico.

Entretanto, ainda questionamos: será que o desenvolvimento do programa nacional, com as dimensões continentais, como é o caso do Brasil, alcançou os mesmos resultados do Projeto Piloto Mulheres Mil? Será que o programa impactou a vida das mulheres mil de Cáceres?

Nesse aspecto específico, sobre o desenvolvimento do Programa em Cáceres pelo IFMT, temos informações importantes, como é o caso da Figura 12 que mostra a fachada de uma lanchonete e mercearia que se intitula Mulheres Mil, anunciando oferecer comidas típicas regionais, como paçoca de pilão e bolo de arroz. Mas tais dados ainda são insuficientes para apresentação dos resultados do Projeto Mulheres Mil nesta localidade, necessitando de um maior aprofundamento em trabalho posterior.



Figura 12: Lanchonete e Merceria Ponto Chick Mulheres Mil

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, R. G. **Entrevista 2 – Profa. Dra. Eni P. Orlandi**. Disponível em <<http://espaacolinguisticouems.wordpress.com/2009/08/25/entrevista-2-profa-dra-eni-p-orlandi/>> Acesso em 05 de jul de 2013.

BAUMAN, Z. **Vida para consumo**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BÍBLIA SAGRADA. 176 ed. São Paulo: Ave Maria, 2007.

BIRMAN, J. (2005). Frente e verso: O trágico e o cômico na desconstrução do poder. In: SLAVUTZKY e KUPERMAN (Orgs). **Seria trágico se não fosse cômico: humor e psicanálise**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**/Carlos Rodrigues Brandão. São Paulo, Brasiliense, 2007.(coleção Primeiros Passo 20) 49. reimp. 1.ed,1981. Disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/39369244/O-que-e-Educacao-BRANDAO-Carlos-Rodrigues>> Acesso em 05 de dez de 2013.

BRASIL ESCOLA. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/sociologia/a-sociedade-estamental-as-funcoes-cada-estamento.htm>> Acesso em 12 de mar de 2014.

CARLOTO, C. M. **O conceito de gênero e sua importância para a análise das relações sociais**. Disponível em <<file:///G:/CONCEITO%20DE%20G%C3%80NEROP.htm>> Acesso em 05 de out de 2013.

DUMKE, J. L. **A formação das identidades das juventudes contemporâneas**. *Educação: Teoria e Prática*. Rio Claro, v. 23, n. 43, pp. 62-75, mai-ago. 2013. Disponível em <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/6441/5461>> Acesso em 25 de nov de 2013.

FERREIRA. A. B. H. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Trad. Alfredo Veiga Neto. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FRANÇA, S.L.A. Concepção e Implementação do Mulheres Mil. In: ROSA, S. (Org.). **Mulheres Mil na rede federal. Caminhos da inclusão.** Disponível em <http://mulheresmil.mec.gov.br/images/stories/pdf/geral/mulheres_mil_na_rede_federal_-_caminhos_da_inclusao.pdf> Acesso em 29 de jul de 2013.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **A História dos Institutos Federais.** Disponível em <http://www.ifcideira.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=66> Acesso em 10 de dez de 2013.

HALL, S. **A identidade Cultural na Pós-Modernidade.** 6 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1992. Disponível em <<http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/hall1.html>> Acesso em ago de 2013.

MALUF-SOUZA, O. **Cidade, discurso e ideologia.** Disponível em <<http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/OlimpiaMalufSouza.pdf>> Acesso em 27 de jul de 2013.

MARQUES, W. **Metodologia de Pesquisa em Análise do Discurso Face aos Novos Suportes Midiáticos.** *Domínios de Linguagem.* Revista Eletrônica de Linguística. v.5, n.1, 2011/1. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>> Acesso em 02 de ago de 2013.

MASCIA, A. A. **Investigações discursivas na pós modernidade: Uma análise das relações de poder do discurso político educacional de língua estrangeira.** Campinas: Mercado das Letras, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Programa Mulheres Mil.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12299:programa-mulheres-mil-&catid=267:programa-mulheres-mil-&Itemid=602> Acesso em 9 de jun de 2013.

MOITA-LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

MORESCHI, M. Concepção e Implementação do Mulheres Mil. In: ROSA, S. (Org.). **Mulheres Mil na rede federal: Caminhos da inclusão.** Disponível em <http://mulheresmil.mec.gov.br/images/stories/pdf/geral/mulheres_mil_na_rede_federal_-_caminhos_da_inclusao.pdf> Acesso em 29 de jul de 2013.

NOLLE, J. Concepção e Implementação do Mulheres Mil. In: ROSA, S. (Org.). **Mulheres Mil na rede federal. Caminhos da inclusão.** Disponível em <http://mulheresmil.mec.gov.br/images/stories/pdf/geral/mulheres_mil_na_rede_federal_-_caminhos_da_inclusao.pdf> Acesso em 29 de jul de 2013.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez, 1988.

ORLANDI, E. P.. **Discurso, imaginário social e conhecimento.** Em Aberto. Brasília, n. 61, 1994.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

ORLANDI, E. P. **Michel Pêcheux e a análise do discurso. Estudo da língua(gem)**. n. 1, pp. 9-13, jun-2005 Disponível em <<http://www.cpelin.org/estudosdalinguagem/n1jun2005/artigos/orlandi.pdf> > Acesso em 15 de mar de 2013.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS. **Síntese de indicadores 2009**. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/>> Acesso em 25 de jul de 2013.

RAGO, M. **Descobrimo historicamente o gênero**. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=51202&opt=1>> Acesso em 16 de jul de 2013.

_____. **Cartografias de si no feminismo da diferença: Amelinha, Gabriela, Norma**. Gênero. Niterói, v. 10, n. 2, p. 151-175, 1. sem. 2010.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma Linguística Crítica: linguagem, identidade e uma questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

ROSA, S. Concepção e Implementação do Mulheres Mil. In: ROSA, S. (Org.). **Mulheres Mil na rede federal. Caminhos da inclusão**. Disponível em <http://mulheresmil.mec.gov.br/images/stories/pdf/geral/mulheres_mil_na_rede_federal_-_caminhos_da_inclusao.pdf> Acesso em 29 de jul de 2013.

ROSA, S. (Org.). **Mulheres Mil na rede federal. Caminhos da inclusão**. Disponível em <http://mulheresmil.mec.gov.br/images/stories/pdf/geral/mulheres_mil_na_rede_federal_-_caminhos_da_inclusao.pdf> Acesso em 29 de jul de 2013.

_____. **Histórias Mil das Mulheres Mil**. Disponível em <http://mulheresmil.mec.gov.br/images/stories/pdf/geral/mulheres_mil_na_rede_federal_-_caminhos_da_inclusao.pdf> Acesso em 30 de jul de 2013a.

ROSA, S.; MORESCHI, M. **Guia Metodológico do Sistema de Acesso, Permanência e Êxito**. Disponível em <portal.mec.gov.br/index.php> Acesso em 20 de jul de 2013.

SECRETARIA DE PLANEJAMENTO E ORÇAMENTO DO ESTADO DE MATO GROSSO. **Dados gerais de Cáceres**. Disponível em <<http://www.mtseusmunicipios.com.br/NG/conteudo.php?sid=127&cid=718>> Acesso em 28 de jul de 2013.

SILVA, T. S. **A produção social da identidade e da diferença**. Disponível em <<http://ccs.ufpel.edu.br/wp/wp-content/uploads/2011/07/a-producao-social-da-identidade-e-da-diferenca.pdf> > Acesso em 02 de mar de 2008.

SILVA, T. M. G. Trajetória da historiografia das mulheres no Brasil. **Politéia: História e Sociedade**. Vitória da Conquista, v. 8, n. 1, p. 223-231, 2008. Disponível em

<<http://periodicos.uesb.br/index.php/politeia/article/viewFile/276/311>> Acesso em 20 de ago de 2013.

SOUZA, E. R. **A construção social do gênero.** Disponível em <<http://www.lite.fae.unicamp.br/cursos/nt/ta4.1.htm>> Acesso em 04 de set de 2013.

TFOUNI, L. V.; PANTONI, R. V. **Sobre a Ideologia e o efeito de evidência na teoria da análise do discurso francesa.** Disponível em <http://www.achegas.net/numero/vinteecinco/leda_e_rosa_25.htm> Acesso em 02 de jun de 2013.

TILLY, L. A. **Gênero, história das mulheres e história social.** Cadernos Pagu, n. 3, 1994, pp. 29-62. Disponível em <www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=51008> Acesso em 07 agosto de 2013.

WIKIPÉDIA. **Cáceres Mato** – *Grosso*. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%A1ceres_%28Mato_Grosso%29> Acesso em 28 de jul de 2013.

WIKIPÉDIA. **Gênero.** Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Estudos_de_g%C3%genero> Acesso em 12 de ago de 2013.

WIKIPÉDIA. **Campos de Concentração.** Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Campos_de_Concentra%C3%A7%C3%A3o_no_Cear%C3%A1> Acesso em 20 de mar de 2014.

ANEXO 1

NARRATIVAS INTEGRAIS:

Maria Sebastiana da Silva
 Osmarivete Carlos Sousa e Silva
 Janaína Tereza Lessa da Silva
 Ilda Maria Vital de Oliveira
 Josirene Francisca de Almeida

Maria Sebastiana da Silva
De Marechal Deodoro – Alagoas



Marechal Deodoro

À margem, esta é a expressão que representa as condições em que vivem os moradores da Vila Santa Ângela, no município de Marechal Deodoro. As casas, muitas de taipa, ficam dois metros abaixo do nível da rodovia AL-101 Sul e constantemente acontecem atropelamentos e óbitos de moradores.

Invisíveis, as famílias não constam nas estatísticas oficiais quando são contabilizados os serviços básicos, tais como saneamento, escola, posto de saúde.

Sem nenhuma associação de moradores organizada para reivindicar os direitos básicos, os carros, inclusive os do poder público, passam depressa demais. Não dá tempo de olhar para os lados.

Um aspecto marcante do grupo de Alagoas é a timidez. São mulheres que, mesmo jovens, têm longa trajetória de trabalho. Filhas de lavradores, algumas, durante o dia, iam para

as usinas trabalhar no corte da cana ou ajudar os pais na roça e, à noite, estudavam no Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que ofertava educação para jovens e adultos entre os anos de 1964 e 1985.

A oferta de capacitação do Instituto Federal de Alagoas no setor de alimentos visa qualificá-las em atividades já desenvolvidas, que são a venda e o preparo de alimentos em bares e restaurantes – trabalho realizado nos finais de semana –, a retirada de caranguejo do mangue, a comercialização de cocadas nas estradas próximas a suas moradias e a atividade de empregada doméstica.

Além disso, o IF celebrou uma parceria com o governo local para a oferta de elevação de escolaridade.



Um ficou com o pai. Eu estudei só até a terceira série. Trabalhava de ia e, de noite, ia estudar em uma escola chamada Mobral⁹. Chegava cansada.

Às vezes, nem tomava café. O pouco que eu aprendi foi com sacrifício, foi trocando as letras, trocando os nomes. Vivi essa vida até quando eu me casei, com 17 anos. Casei no padre e no civil. Tive meu primeiro filho com 18 anos. Aí meu ex-marido trabalhava de motorista. Eu gostava dele, mas ele bebia muito. Tá com 17 anos que a gente tá separado.

Sofri muito na minha infância; e na minha adolescência foi que eu sofri mais ainda. Minha mãe criou sete filhos e não tinha condições. Fui criada sem pai, cortando cana, limpando cana. Com 11 anos comecei a cortar cana e trabalhei até os 16 anos, depois casei. Se fosse hoje, não podia mais fazer porque tem o conselho tutelar, e criança não pode mais trabalhar, só estudar.

⁹Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização.

A maioria do povo critica o lugar onde a gente mora; uns chamam favela, outros, cambada de muniçada. Às vezes, eu pego o ônibus para Maceió e vejo as pessoas com preconceito. Eu me sinto acanhada, porque eu sou uma pessoa pobre e moro num lugar desses porque não tem um lugar maior pra morar. Dói, porque a pessoa ser pobre não é defeito.

Eu voltei a estudar e fui para o projeto através das minhas filhas. Tô fazendo o EJA¹⁰ e tô gostando do projeto. Depois que eu entrei, aprendi coisas que eu nunca tinha aprendido na minha infância. Tô aprendendo agora, depois de velha. Tô aprendendo sobre culinária, gastronomia, direito das mulheres. Até eu mesma fui vítima de violência e nunca tive esse direito.

Eu não tive medo de mexer no computador, eu tinha era curiosidade de um dia aprender a mexer em um deles. E realizei esse sonho.

Eu vendo Avon, vendo confecção dos outros, de tudo eu faço um pouquinho para sobreviver. Eu faço filé¹¹, renda de filé; tem o Bolsa Família que me ajuda muito, porque eu tenho um filho deficiente que mora comigo. Meu sonho é trabalhar para mim mesma e ter meu próprio negócio e um dia sair daqui desse lugar, para parar de ser tão discriminada. Ter meu pão de cada dia, sem trabalhar para os outros, mas trabalhando para mim mesma.

E nunca desisti de sonhar e continuar lutando e sonhando para um dia ter uma vida melhor.

Osmarivete Carlos de Souza e Silva

De Manaus - AM



¹⁰ EJA – Educação de Jovens e Adultos.

¹¹ O filé surge a partir de uma rede simples, composta de malhas e de nós, é por isso também denominado “rede de nó”, seguindo a técnica de confecção da rede de pescador, que lhe serve de inspiração.

As beneficiadas com o Mulheres Mil são ex-moradoras de áreas alagadas, denominadas palafitas. Comum na Região Norte, diversas famílias construía suas casas em cima de leito de rios e mangues. A falta de saneamento, estruturas precárias para a coleta de lixo e as enchentes eram fatores que tornavam as condições de moradias nesses locais insalubres, colocando em risco a saúde dos moradores.

Para retirar as famílias dessas áreas de risco, o governo do Estado do Amazonas, através do Programa Social e Ambiental dos Igarapés de Manaus (Prosamim), construiu novas habitações, com saneamento básico e infraestrutura de condomínio residencial. As mulheres têm baixa escolaridade, uma família para atender e várias são naturais de outros estados do Brasil ou de municípios do interior. Muitas têm histórias de abandono, violência e trabalho infantil. Em comum, elas têm a necessidade de melhorar ou garantir a renda familiar.



Além da questão da moradia, a falta de qualificação profissional empurrava as moradoras para o subemprego ou o desemprego. E foi nesse contexto que o Prosamim e o Instituto Federal do Amazonas estabeleceram parceria para a oferta de qualificação profissional na área de turismo. Desta forma, as instituições realizam ações conjuntas para facilitar o processo de adaptação na nova moradia e viabilizar possibilidades de trabalho e renda. Como em Manaus o setor de turismo está em crescimento e há carência de qualificação que esteja ao alcance do bolso desse público, a oferta do curso de camareira constitui uma importante alternativa para que essas mulheres possam ter uma profissão.

Para contribuir com a mudança de residência, no plano educacional também foram integradas disciplinas como meio ambiente e relações interpessoais, focadas no processo de interação com a nova realidade e na adoção de um comportamento sustentável. Em relação ao trabalho, o estágio profissional foi um dos pontos cruciais, momento em que elas conhecem a rotina de trabalho e podem conquistar uma vaga. E essa foi a porta de entrada no mercado de várias alunas. Além de hotéis, algumas egressas estão descobrindo possibilidades de atuação em *motéis* e *flats*.



Osmarivete Carlos de Souza e Silva tem 39 anos, três filhos e trabalha no hotel Adrianópolis. Determinada a mudar o rumo da história, quando começou a capacitação em 2008, não tinha com quem deixar os filhos e por um tempo teve que levá-los para a sala de aula. Segundo Osmarivete, a luta foi grande e o resultado também. Além da carteira de identidade, ela conquistou outra identificação, a carteira de trabalho.

Me cuido melhor, olho mais para mim mesma; vejo que eu também existo, sei o que está ao meu redor. Estão me vendo e sei que eu estou mudando, que eu mudei. Precisava de uma injeção de ânimo, precisava de alguém para me sacudir, dizer assim: “Você existe! Você é real!”. Eu noto que esse projeto foi uma injeção de ânimo. Eu precisava e eu não tinha como. Então chegou e eu peguei.

Hoje eu sou uma mulher que existe no mercado de trabalho. Isso para mim foi muito importante. Eu posso dizer que eu tenho uma identidade chamada carteira de trabalho. Eu trabalhei já, mas por conta própria, trabalhando avulso, fazendo uma coisa aqui e outra acolá, mas nunca de carteira assinada.

Eu comecei a trabalhar com sete anos, com a minha mãe. Como nós passamos a maior parte do tempo no interior, minha mãe fazia muita caieira¹. Minha mãe foi uma mulher que teve muitos filhos, teve 16 filhos, morreram quatro e ficaram doze. Então, para ajudar o meu pai ela tinha que se virar. Quando eu tinha dez anos, ela mudou de profissão, foi vender comida em banquinhas.

O curso ajudou em todos os sentidos; me levantou a autoestima, me deu uma perspectiva mais profunda. Eu era aquela mulher recatada, sempre dentro de casa, olhando sempre para o agora, não via o futuro. E esse projeto Mulheres Mil veio assim no momento mais propício da minha vida. Eu precisava muito. Eu me via numa situação de nem saber para onde correr; eu e meu marido passávamos uma situação difícil. Não tinha quem me ajudasse na realidade.

Quando a gente mora em beira de igarapé o carteiro quase não vai lá. Você, para tirar qualquer coisa, precisa de endereço. Até para arranjar um trabalho precisa ter um endereço. Quando vem chuva, você não dorme, passa a noite todinha em claro. Não tem como dizer que você vai ter paz, que vai ter segurança. Quando a pessoa perguntava onde eu morava, muitas vezes, a pessoa olhava e é como se dissesse assim: “Você não existe, você não tem endereço fixo, endereço certo!”.

Hoje nós temos endereço fixo; é muito importante. Meus filhos não precisam correr nem eu preciso me preocupar, porque, se chover, eu não tenho preocupação mais.

Mudou tudo, porque, além da gente ter aquele problema de água, vinham os ratos e com eles vinham as carapanãs², e é impossível dormir com tanta carapanã.



Me sentia importante no meio de tanta gente aqui. Puxa! Eu estou fazendo um curso na escola técnica, ninguém quase acreditava e perguntavam: “Mas é lá mesmo que você está fazendo o curso?”. Me sentia bem, acolhida, no dia que não dava para vir me preocupava, devo ter faltado assim umas três ou quatro vezes.

Eu posso afirmar e vou afirmar que ele prepara mesmo. Quando você entra no mercado de trabalho, a primeira coisa que lembra é de cada instrução que elas nos deram. Você vai fazendo, vai lembrando. Então, em cada aula que a gente aprendeu, até mesmo na química, quando você vai misturar um produto, lembra que não pode fazer isso. Isso pode lhe prejudicar.

Hoje eu me vejo assim importante, me vejo assim; eu nunca tive um cartão de crédito e, pelo amor de Deus, tem que ter sabedoria até para usar!

Hoje eu sou mais cautelosa do que eu era antes; pego o dinheiro e digo: “Não, eu vou gastar naquilo que realmente preciso. Eu não vou gastar assim à toa, é pouco, mas tem que ser gasto com aquilo que eu preciso, do que estou mais necessitada”.

Logo que eu fui lá no hotel, elas não queriam me dar vaga porque eu só tinha mesmo o certificado, aí eu disse: “Mas se vocês não me derem oportunidade, eu não vou ter

experiência; eu sei fazer tudo”. Habilidades a gente tem no decorrer do trabalho, é como hoje se vê; eu faço o que eu posso. O hotel está 100% lotado e estamos lá.

Eu tenho meu dinheiro, eu posso ajudar na minha casa. Meus filhos passaram um tempo de muita escassez mesmo, de não ter para onde correr; o pouco que fazia não dava pra nada. Hoje, o pouco que entra dá pra fazer alguma coisa; não dá muito, já dá para dizer que eu tenho onde recorrer.

Hoje eu posso dizer que eu tenho um futuro. Conquistá-lo? Sei que está sendo difícil, mas eu vou chegar lá. Eu quero chegar a ser governanta.

No momento, ainda não tem aqui o curso, mas estou de olho e, por enquanto, estou aprendendo um pouco nessa área. Quero fazer um curso de inglês e me qualificar na área que eu estou agora.

O projeto que eu um dia estive nele é um projeto para qualquer mulher que está sem perspectiva de vida, de olhar para dentro de si mesma; aquelas mulheres que muitas vezes o marido não dá nada por ela, que difama, que joga ela, que faz tudo que acha que pode fazer; é para esse tipo de mulher que é esse curso, elas precisam de uma ajuda, elas precisam de um apoio, assim como eu precisei um dia.¹⁶

Janaína Tereza Lessa da Silva

De Manaus- AM 1



Janaína Tereza Lessa da Silva, 35 anos, comemora a volta ao mercado de trabalho. A nova profissão de camareira abriu as portas do trabalho. Foi contratada no mesmo hotel no

qual fez o estágio, exatamente como queria. Com o emprego, ela faz planos de continuar se qualificando e com a certeza de que está num mercado promissor.



Depois do estágio, nós fomos fazer a entrevista com o Recursos Humanos. Aí ela pediu os documentos e o currículo de todo mundo. Como faltava o número da minha carteira de trabalho, quando foi no sábado, fui lá com a minha filha entregar. Quando eu cheguei, ela falou assim: “Ainda bem que você veio, eu já ia ligar para você, porque você foi contratada”. Eu chorei muito, eu chorei bastante. Minha filha tava lá. É difícil. Eu passei quase dois anos sem trabalhar.

A primeira pessoa pra quem eu falei foi para o meu pai, porque ele foi uma pessoa que me deu muita força. Falei assim: “Nem sabe? Eu fui contratada para passar os três meses de experiência lá”. Ele chorou e disse que não era para eu desistir nunca das coisas.

É cansativo um pouco, mas é gostoso. É legal trabalhar lá, as pessoas são bacanas. Tô aprendendo cada vez mais, porque tem um detalhe que a gente sempre esquece; mas elas estão ali para coordenar e, aos poucos, estou me adaptando, não estou mais esquecendo. São pequenos detalhezinhos que a gente esquece, que, às vezes, é tanta coisa para arrumar que a gente não lembra de tudo, mas já estou me adaptando mais.

Os professores aqui do IFAM foram todos maravilhosos. Muito mesmo. O curso em si foi muito bom. Eu já recomendei para outras amigas minhas. Eu aprendi bastante. Erros de português que, às vezes, a gente comete no dia a dia, como se comportar um pouco mais, o inglês também.

Vira e mexe eu me lembro, porque, quando tem hóspede que tem que falar inglês, a gente tem que se comunicar de alguma forma. Então algumas coisas eu tento lembrar, tento me comunicar. Ele prepara. Quem levar a sério o curso e for até o final mesmo, com certeza tem muita vaga. Vou fazer o curso de inglês agora esse ano.

Agora, o que poderia melhorar no curso era ele ser aberto ao público.

Algumas colegas minhas queriam fazer, mas não podiam porque não moravam no Prosamim. Eu tenho certeza que ia lotar. Muitas pessoas iam querer fazer, pessoas com a minha idade, de 35 anos, que, às vezes, não conseguem trabalho, e que gostariam de fazer o curso, porque é uma oportunidade de trabalho. Nos hotéis, onde algumas colegas trabalham, sempre tem vaga, mas não tem um curso de camareira. Teria que ser nacional, para todo o tipo de mulher, porque hoje é tudo profissionalizante e tem muitas mulheres aí que precisam mesmo desse curso.

Quando você tá desempregada, as pessoas meio que te esquecem, não lembram de você, não te respeitam. Então eu tive novamente o respeito das pessoas; as pessoas te olham de outra forma. Melhorou bastante, porque você tem o respeito das pessoas, as pessoas passam a te respeitar novamente. Eu trabalhava como auxiliar administrativo na prefeitura, durante 10 anos. Trabalhei como recepcionista e telefonista também, trabalhei como auxiliar de odontologia. Então, pra mim, camareira nunca passou pela minha cabeça; trabalho como diarista, em casas. Mas camareira... – que na verdade eles não gostam que a gente chame de camareira, é atendente de apartamentos.

Pra mim está sendo legal, porque agora vou fazer o curso de supervisora, porque não quero passar minha vida inteira sendo camareira. Vai começar o curso agora, no Senac, de supervisora de apartamentos; começa agora em março, já me inscrevi.

Eu tenho o ensino médio completo; eu tenho até o segundo período da faculdade de Educação Física; não concluí todo porque veio o falecimento da minha mãe e aí eu tranquei e nunca mais me interessei em voltar. Foi muito difícil, porque eu não tinha muita intimidade com meu pai, porque ele trabalhava o dia todo, vivia muito na rua. Hoje, não! Ele é meu melhor amigo, a gente se dá super bem. Quando eu fui voltar lá para ver não tinha mais condições de retomar a faculdade.



Eu tive infância mesmo, brinquei bastante. Até os meus 15 anos, eu brincava de boneca. Estudei, me formei, fiz o vestibular e passei. Aí tive a minha filha com 23 anos. Eu sou meio que casada, a gente se considera marido e mulher, mas eu tenho a minha casa, o meu apartamento. Eu passo mais tempo com ele, porque eu tenho meu irmão, que mora comigo; ele não trabalha, tá desempregado no momento e usa muita droga. Como eu passo o dia trabalhando, eu tenho medo de deixar minha filha sozinha. Então, ela fica mais na casa dele do que na minha.

Tem muitos hotéis que estão precisando de camareira profissional, que tenha o curso. Só nos dois meses que estou trabalhando tem colega minha que me fala: “Janaína, tu já tá trabalhando? Lá no hotel no Adrianópolis, que é tipo um condomínio, tão precisando de camareira”. Aí eu já indico outras colegas minhas que fizeram o curso.

Hoje, eu estou vendo que tem bastante vaga, porque eu tô nesse ramo, mas pra quem não tem o curso de camareira, nem imagina que tá precisando de camareira nos hotéis.

Quando você faz um curso desse, automaticamente você já fica envolvida nessa área e já sabe quem precisa, quem não precisa; vai conhecendo pessoas que estão te indicando e automaticamente já tá trabalhando. Então é muito bom o curso de camareira.

Eu vou fazer minha faculdade de Farmácia. Vou me matricular no curso para supervisora de andar, que é acima de camareira, porque tem muitos hotéis que não têm, e a procura é grande. Eu não quero ser camareira, eu quero ser muito mais que isso e para isso eu tenho que estudar. E é isso que eu vou fazer: eu vou estudar; passei muito tempo, então quero estudar, quero fazer um cursinho, quero fazer inglês, me atualizar em informática, algumas coisas que eu já não me lembro mais. Quero fazer o inglês, o básico pelo menos fluentemente, e eu tenho que aproveitar agora que eu tô trabalhando para poder fazer.

Se eu não ficar lá no Caesar, eu já tenho outro. Eu só tô esperando terminar minha experiência para ver se eu vou ser contratada ou não. Se eu não for contratada, eu não estou preocupada, porque eu já tenho outro me esperando.

Não falta trabalho para camareira, ainda mais quem tem o curso profissionalizante. Nunca é tarde, enquanto eu tiver viva, o que eu puder fazer por mim eu vou fazer. É muito difícil... Eu digo para minhas colegas e para o meu marido: “Tem que estudar, tem que fazer curso profissionalizante.

Tem que estudar; estudo é tudo”.

Ilda Maria Vital de Oliveira
De Fortaleza – CE



Nos livros de história do Ceará, o Pirambu é citado no ano 1932, quando uma seca assolou a região Nordeste do Brasil. Na época, foi instalado um dos campos de concentração: o Campo do Pirambu ou Campo do Urubu, como ficou conhecido o local para onde eram enviados os flagelados da seca, que recebiam algum cuidado e comida, e podiam trabalhar nas frentes de obras, sempre sob a vigilância de soldados.

Décadas se passaram, o bairro cresceu, recebeu mais moradores vindos do interior, organizou-se, criou suas associações de moradores e atualmente faz uma boa interlocução com o poder local, mas as marcas da exclusão ainda fazem parte do cenário do local. Mulheres que nasceram nas décadas de 1950, 1960 e 1970, algumas alunas do projeto, ainda moraram nas precárias casas de taipas e não tiveram oportunidade de galgar uma formação superior ou técnica, quando muito terminaram o ensino médio. Ainda na adolescência, muitas se empregavam e se empregam nas fábricas de beneficiamento de castanha, instaladas nos arredores do bairro. Depois casam, têm filhos e só dão conta da importância dos estudos quando são demitidas, processo sazonal no ramo.

Hoje o Pirambu é um dos maiores bairros de Fortaleza, com mais de 300 mil moradores, o que corresponde a quase 10% da população da capital, que atualmente ultrapassa os 3,2 milhões e apresenta uma das maiores densidades populacionais do Brasil, com mais de 40 mil habitantes por km². Como nos demais bairros de periferias dos grandes centros urbanos, os moradores enfrentam violência, tráfico de drogas e preconceito. E as mulheres, cada vez mais, assumem sozinhas o sustento dos seus filhos.

Com sede já instalada no bairro, o Instituto Federal do Ceará ofertou capacitação na área de turismo e alimentos. Para viabilizar os estágios e as possibilidades de emprego, o IF celebrou parceria com a entidade da área de turismo, que contribui com a oferta do estágio que faz parte da grade curricular e vem se constituindo em uma porta de entrada no mercado de trabalho. Com a organização da Copa de 2014, da qual Fortaleza é uma das sedes, a tendência é que o mercado cresça e absorva mais mão de obra qualificada. Hoje, a inserção das egressas no mundo do trabalho vem aumentando. Tanto há registros de ex-alunas que conquistaram vagas de camareira quanto há aquelas que estão atuando nas cozinhas dos hotéis.



Ilda Maria Vital de Oliveira, “a Obesa”, apelido carinhoso dado pelos amigos de trabalho, uma alusão ao corpo esbelto – ela é a mais magra das camareiras –, mostra que o acesso à educação transforma realidades. Moradora do bairro “vixe”, expressão carregada de preconceito que, segundo Ilda, muitos cearenses usam quando descobrem que estão de frente com o morador do Pirambu, acreditou que podia mudar o rumo da história, e mudou. Com 40 anos, ela deixou para trás o desemprego e hoje trabalha no Holiday Inn.

***Quando me chamaram, que eu tinha
que estar no Holiday Inn, tal dia,***

Tal hora pela manhã, me arrumei, me ajeitei toda e fui lá. Quando a mulher perguntou: “Você fez o curso onde?” – “No Cefet” – “Em qual Cefet?” – “13 de maio”. É uma referência grande mesmo. Ajuda a abrir portas.

Quando o Mulheres Mil chegou na minha vida, eu tava bem caída.

Meu filho tava preso, já ia fazer dois anos que eu estava desempregada e meu marido também já tinha ficado desempregado. Nós estávamos praticamente nas costas da minha mãe. Mas eu disse: “Depois que eu terminar esse curso, a minha vida vai melhorar, porque eu vou começar a batalhar emprego”. Deu certo! Eu estou com um ano e seis meses lá no hotel.

Quando eu trabalhava na Iracema, nas fábricas de castanha, era só aquele salariozinho limpo e seco. Eu não tinha plano de saúde, não tinha plano dentário, não tinha nada. Depois que eu fiz o curso e entrei para o hotel, melhorou minha vida 100%, porque não é só aquele salário. Agora estou com plano de saúde, plano odontológico. Os meus filhos, que tavam com problemas, trataram os dentes, eu também.

Minha mãe trabalhava igual eu trabalhei, nas castanhas. Nós somos cinco irmãos, não tínhamos casa. Eu lembro da gente morando ali embaixo, num casebrezinho feito de madeira, não tinha fogão, só fogareiro, sem perspectiva nenhuma. Minha vó era cega e muito cedo acordava, acendia aquele fogareiro com pau – era aquela fumaceira dentro de casa –, fazia um feijãozinho. Às vezes, ela estrelava ovo com água fervida; ficava uma coisa tão ruim... Aí, eu e a minha irmã saíamos para deixar o comer da minha mãe; era longe. Do meu pai eu nunca tive notícia.

Eu queria um dia dizer: “Saí das Iracema”. Minha irmã continua lá e tem dias que ela chega em casa morta de cansada, sente muita dor nas costas porque a gente trabalha igual costureira, só catando, separando amêndoas com película, amêndoas com casca. Ela tem 36 anos. Aí eu digo para ela: “Mulher! Faz o curso de enfermeira, de camareira, porque é tão bom... a gente vive outra vida dentro do hotel”.



É aquela coisa boa, quando a gente chega, todo mundo lá no refeitório tomando café, depois vai todo mundo para o vestiário se vestir, se arrumar, botar aquela maquiagem, se ajeitar. E depois cada qual pega seu carrinho, seu plano, sua chave e cada uma sobe para o seu andar. Às vezes, na hora do banho, a gente se maldiz do cansaço, mas depois que toma aquele

banho, que se ajeita, que vai descendo aquelas escadas para vir embora, chega sente aquele alívio, aquela coisa boa. Eu acho muito bom.

No estágio, eu fiquei meio assim. No primeiro dia, eu pensei: “Rapaz, é muito cansativo!”. Eu achei que não ia dar para mim, não. No segundo, também, mas, no terceiro, eu já fui. Terminei o estágio na sexta e no sábado já estava colocando currículo. Aí, deixei em hotéis e em empresas. Dois hotéis já me chamaram, mas não quis trocar o certo pelo duvidoso. Já estou empregada, já estou de carteira assinada.

O mercado para camareira é bom, não fica desempregada; é igual a costureira. Estudar muda as pessoas. Eu também voltei a estudar por causa do projeto, porque as meninas comentavam que o projeto não ia querer quem tivesse só o primeiro grau. Isso me deu força para enfrentar os problemas.

Era muito difícil. Chegava o dia da audiência e eu ficava com a cabeça deste tamanho, mas meu marido me dava a maior força; dizia para eu não desistir. Agora meu filho está bem.

O que eu aprendi no curso eu estou usando no trabalho: a informática, o português, a parte de camareira. A informática, apesar de ser só o básico, ajuda muito. O pouco que eu sei – abrir a internet, entrar no computador e ver quantos apartamentos estão limpos – ajuda. O pessoal da recepção liga e pede: “Ilda, abre aí o computador para ver como é que tá tal apartamento: tá sujo ou tá *clean*”. Eu vou, entro no computador, vejo.

A informática é muito importante nesse ramo.

Matemática ajuda em alguns pontos, mas português é muito importante, porque tem a planilha para preencher. Ali você vai preencher, colocando: apartamento ocupado, *clean*, vago, sujo. Se a gente entrar num apartamento e tiver as coisas dos hóspedes, porque geralmente eles deixam: relógio, anel, essas coisas, mala aberta, tudo eu coloco no meu plano. As aulas de inglês também ajudam. Tinha que ter mais, porque são poucas horas.

Se eu pudesse reviver, eu gostaria de fazer o curso novamente. A melhor lembrança que eu trago das aulas eram as de interpretação dos textos.

Fizemos um jogral com música; parecia que a gente tava vivendo aquele personagem. Foi uma das melhores aulas que eu tive.

No Instituto, eles são muito acolhedores mesmo. Às vezes, eu me sentia inferior porque a gente via muito aluno e achava que eles tinham posses. A gente mora aqui na beira da praia; aí, estar dentro de um centro daquele, no meio de tanto adolescente que a gente acha que tem grande futuro pela frente... Eu, às vezes, ficava com receio de ir até o banheiro.

Mas pensava, se eu cheguei aqui...

A formatura foi uma coisa tão boa, chamar a gente ali na frente, receber aquela declaração, aquele diploma. Foi bom, muito bom mesmo! A gente se sente importante, sente aquela pessoa assim: Eu venci! Eu cheguei até o final!

Hoje, depois que eu fiz o curso, eu tenho mais aquela liberdade. E tenho aquela força de vontade de que eu vou fazer e faço. Eu quero agora, em 2011, aperfeiçoar. Estou pensando em terminar meu terceiro ano e entrar num curso de informática avançado. Essa é a meta, porque eu estou fazendo um curso virtual, o nome é O Bem Receber a Copa no Brasil, que está preparando para a Copa de 2014 todo o pessoal do ramo de hotelaria.

Eu daria nota mil para o curso; é mesmo Mulheres Mil. E aquelas que querem mesmo, como eu, que fizerem por onde, se quiserem mesmo, chegam onde eu cheguei. Não quero deixar de ser camareira. Tô realizada!

Josirene Francisca de Almeida

Do Assentamento de Canudos, Acarati, Bebida Velha, Modelo I e II - RN

1



Longe da cidade, a vida das alunas dos assentamentos se repete e se perde nos afazeres domésticos e na roça. A paisagem é de sertão: secura da terra, o vento levantando e carregando a poeira, sol escaldante, pouca vegetação. Quando o inverno é bom, há fartura. Da terra, vem o feijão-verde, o milho, a mandioca, o quiabo e o maxixe. Quando a chuva é escassa, o jeito é economizar água e comida, quando tem. Os homens tratam de arranjar pequenos trabalhos nos arredores, quebram pedras. As mulheres ficam em casa.



No Rio Grande do Norte, o projeto atende cinco comunidades, quatro em assentamentos e uma no município de Touros. Trabalhadoras rurais, a maior parte das alunas vem de famílias numerosas, trabalharam a partir dos sete anos e não concluíram o ensino fundamental. Na época, chegar à quinta série era o topo.

As realidades geográficas e política são complexas, e para promover as qualificações profissionais e assegurar a oferta educacional, o Instituto Federal do Rio Grande do Norte enfrentou diversas dificuldades, desde o transporte – pois os assentamentos são distantes um dos outros – até o processo de diálogo e negociação com entidades locais – que foi longo e precisa ser constante.

Em todos os assentamentos, há uma escola que não funcionava à noite nem ofertava Educação de Jovens e Adultos. Assim, o estudo para essas mulheres era uma ilusão. E é exatamente essa a importância do projeto nesses locais: garantir a oferta de educação para mulheres jovens e adultas. Através do Mulheres Mil, o Instituto Federal negociou com as prefeituras a oferta de elevação de escolaridade.

As capacitações serão nas áreas de corte e costura, beneficiamento e conservação do pescado, alimentos – fabricação de doces caseiros, fabricação e conservação de polpa de frutas – e artesanato. Além disso, as alunas estão sendo inseridas no dia a dia da escola, quando participam de palestras e eventos sobre temas importantes para a trabalhadora rural, tais como aposentadoria, cooperativismo, entre outras.

Com isso, para algumas, estudar entrou na rotina. Com lanternas na mão – nos assentamentos não há iluminação pública, a luz é só nas casas – elas vão caminhando pelas ruas largas, passando umas nas casas das outras até chegarem juntas à escola. Lá, elas enfrentam os seus medos e, aos poucos, reaprendem a sonhar.



Josirene Francisca de Almeida tem 54 anos e doze filhos. Trabalhadora rural desde os sete anos, ela mora no assentamento Modelo II e faz parte das estatísticas de mulheres que estiveram ao lado do marido na luta pela terra. O sonho? Aprender mais. E ela não balança quando alguém diz que o tempo de estudar já passou. Aliás, pouco foi o tempo para as letras. De uma família de 12 irmãos, a urgência da sobrevivência falava mais alto. A partir dos sete anos, estava sempre dividida entre a roça e os cadernos, e as reprovações foram minando o ânimo. Abandonou a escola.

***O primeiro encontro dos alunos com os
professores, o primeiro dia em sala de aula...***

A emoção foi boa, muito boa. Eu me emocionei muito quando foi passado o primeiro dever no quadro. Tive aquela recordação, de pequena, quando aos sete anos fui para o colégio. Me senti como se tivesse voltado a ser criança outra vez. Fazia 35 anos que eu não tirava o dever de um quadro. Foi bom! Foi bom! E continua sendo bom.



Eu aprendi mais experiência. Aprendi mais geografia, matemática, estudos sociais.

Eu gostei das aulas, também tiveram as viagens para o Cefet. Eu gostei também, foram muito boas, aprendemos mais algumas coisas. Eu gostaria de fazer o profissionalizante do curso de corte e costura.

Meus pais eram agricultores e são até hoje. Comecei a trabalhar no roçado com sete anos. Às seis e meia da manhã já tava levantada. Aí trabalhava até as dez e meia, e de onze horas tava em casa para entrar na escola de uma e meia da tarde. Ficava cansada, mas, na época, os pais não queriam saber se os filhos estavam cansados. Tinha que ir, tinha que obedecer, tinha que trabalhar!

Eu estudei até a terceira série. Eu era atrasada nos estudos, não passava no final de ano, era reprovada. Foi o tempo que casei, desisti. Casei com 16 anos e tava na terceira série. Eu resolvi voltar a estudar porque eu deixei muitas coisas para trás.

No estudo, o pouco que eu aprendi não é o suficiente para mim. Eu queria aprender mais, entender mais, chegar mais a leitura para ter um conhecimento melhor, porque o meu conhecimento da leitura ainda tava pouco. Eu estou gostando muito do projeto. Para mim, quanto mais aprender, melhor será. Já leio, já escrevo. A gente vai pegando mais um conhecimento de coisas que não conhecia. Eu adoro. Eu lembro assim, tinha dificuldade na leitura, não era para ler, era para escrever. Muitas palavras, muitas letras eu não acertava escrever corretamente. Agora já conheço as letras bem direitinho, já escrevo tudo OK. As professoras são excelentes, eu gosto muito das minhas professoras.

Moro aqui há 15 anos e tenho 12 filhos. Seis moram comigo e seis moram fora. Quando cheguei aqui era só mato, depois o pessoal desmatou e foram feitas as casas. Eu não cheguei a morar em barracas, vim depois que as casas de taipa tavam prontas, porque tinha filhos pequenos estudando lá onde eu morava. Meu marido resolveu vir para cá porque lá onde nós morávamos era na cidade, em Ceará-Mirim, e ele nasceu e se criou na agricultura e

não tinha terra para trabalhar. Por isso, ele procurou um acampamento e depois passou a ser um assentado, para trabalhar e sobreviver.



Ele trabalha na agricultura, no roçado. Este ano não tá bom, porque não houve inverno, e, não havendo inverno, não há fartura. Uma criança que começa a trabalhar muito cedo, quando chega à idade dos seus 40 anos, já tá muito cansada. Que é o meu caso e de muitas pessoas. E ainda trabalho na roça. Quando chega o inverno, é plantar, é colher. Quando não é inverno, é só em casa mesmo, é cuidando da casa e dos filhos, lavar roupa, cozinhar, varrer. À noite é ir para escola. Fico cansada, mas tem que enfrentar. Tem horas que eu cochilo dentro do colégio.

Aí a professora diz: “Dona Josirene!” – “Eu tô aqui professora!”, respondo. Cansada, mas tô lá. [Risos].

Pela minha idade eu não tenho como sonhar mais alto não, só aprender mais, ter mais conhecimento. Eu sei que eu não formo mais. Meu marido diz: “Josinha, tu com essa idade, estudando? O que tu tinha de aprender, já aprendeu!”. Aí, eu digo: “Mas eu quero aprender mais!”. Eu sei que eu não me formo mais uma médica, não me formo mais uma engenheira. Eu acho esse projeto importante.

Eu acho que estudar melhora o conhecimento; através do estudo a gente pode ter uma vida melhor. Um aqui desejam ser veterinária, outras sonham em ser nutricionista. Cada uma tem um sonho, né! Se eu pudesse me formar ia ser psicóloga, porque eu acho muito bonito, e a primeira pessoa que eu ia conversar era meu filho, porque ele é uma pessoa muito nervosa, tudo ele se agita. Ele estuda e é inteligente, mas sofreu muito para chegar no primeiro ano. Passava vários anos na mesma série.