

DOMINAÇÃO, RELAÇÕES DE GÊNERO E TRAJETÓRIAS DE ELEVAÇÃO DA ESCOLARIDADE

DOMINATION, GENDER RELATIONS AND SCHOOL LIFTING TRAJECTORIES

Ivy Daniela Monteiro Matos¹

RECEBIDO EM: 22/05/2017 | APROVADO EM: 15/07/2017

DOI: 10.5902/2317175827279

RESUMO

Este artigo toma as trajetórias de elevação da escolaridade das mulheres fora da idade escolar, discutindo as vivências de gênero desse grupo e investigando as relações de dominação e poder nas quais essas mulheres estão inseridas. Para tal, realizou-se uma entrevista oral semiestruturada com um grupo de 11 mulheres, alunas do PROEJA da cidade de Januária, norte de Minas Gerais, categorizando-as: com ou sem trabalho remunerado, com ou sem filho, com ou sem companheiro, de diferentes faixas etárias. As relações de dominação são discutidas promovendo o diálogo da análise sociológica (à luz dos estudos de Pierre Bourdieu e de Max Weber) com o mundo do trabalho e a história da educação feminina e educação profissional. A trajetória dessas mulheres demonstra que a avaliação de políticas públicas focadas nas relações de gênero deve ir bem além das fronteiras do mercado de trabalho.

Palavras-chave: Gênero. Poder e dominação. Políticas públicas. Educação profissional. Mercado de trabalho.

¹ Mestre em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina, pesquisando a área de Sociologia do Trabalho e Profissão Docente. Atuou como professora da Universidade Estadual de Montes Claros. É professora de educação básica, técnica e tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em métodos e técnicas de ensino e gestão escolar. E-mail: ivy.monteiro@ifnmg.edu.br.

ABSTRACT

This article takes the trajectories of raising the schooling of women out of school age, discussing the gender experiences of this group and investigating the relations of domination and power in which these women are inserted. For this, a semi-structured oral interview was conducted with a group of 11 women, students from PROEJA in the city of Januária, northern Minas Gerais, categorizing them: with or without paid work, with or without a child, with or without a partner, Age groups. The relations of domination are discussed by promoting the dialogue of sociological analysis (in the light of the studies of Pierre Bourdieu and Max Weber) with the world of work and the history of female education and professional education. The trajectory of these women demonstrates that the evaluation of public policies focused on gender relations must go well beyond the borders of the labor market.

Keywords: *Genre. Power and domination. Public policy. Professional education. Job market.*

1 Introdução

A dominação na relação de gênero e tudo o que a estrutura e a trajetória de mulheres na transposição do espaço doméstico foram objeto de nossa convivência ao trabalhar com o curso PROEJA (Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos), no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, na cidade de Januária. Trata-se de uma modalidade de ensino voltada às pessoas fora da idade escolar, que abandonaram a escola na idade regular por diversas razões e que agora podem elevar sua escolaridade, ingressando em uma política pública fundamentada e planejada didático-pedagogicamente, levando em consideração as especificidades desse público.

Chamou-nos a atenção os fatos de as mulheres serem maioria nas salas de aula e de suas histórias de vida, dificuldades e desafios ao reingressarem na vida escolar estarem sempre nas conversas informais e em relação direta com as atividades escolares. Isso nos impulsionou a tomá-las como objeto de pesquisa e aguçou a curiosidade sobre as relações de gênero que experienciavam em seus lares e como essa relação se projetava no percurso de sua vida escolar.

O encaminhamento dos diálogos com essas mulheres levou-nos ao referencial teórico, aqui centrado em Weber (2004) e Bourdieu (2010). Tentou-se traçar uma análise sociológica entrelaçada às discussões em torno da história da educação, com foco na educação feminina no Brasil e na educação profissional, já que pesquisamos mulheres matriculadas na educação de jovens e adultos integrada ao ensino profissional.

O estudo demonstra que a educação, na busca pelo reconhecimento dos seus sujeitos, não pode desvincular-se de uma análise da relação sociológica de gênero, permeada pelos conceitos de poder e dominação, principalmente quando esses sujeitos são mulheres. Demonstra ainda, que, na educação feminina, profissionalização e mercado de trabalho não podem ser medidos pelos índices de capacitação e inserção no mercado, mas que outros fatores se tornam preponderantes para as mulheres em busca da elevação de sua escolaridade.

2 Referencial teórico

2.1 Exclusões do espaço público: a escolarização e o mundo do trabalho

A exclusão feminina da escolarização foi historicamente construída na sociedade brasileira. A ideologia educacional no Brasil, em seu marco fundatário através dos Colégios Jesuítas e em mais de duzentos anos de sua hegemonia, pautava-se em doutrinar para a vivência obediente à fé católica e ao Estado de Portugal. Nem mesmo os avanços instituídos pelo Marquês de Pombal no sistema educacional de Portugal e de suas colônias, na segunda metade do século XVIII, trouxeram maiores mudanças à educação brasileira, uma vez que o domínio ideológico dos jesuítas se mantivera. É fácil concluir que, em uma sociedade com estas diretrizes educacionais, a instrução feminina não fosse prioridade. Na colônia, a mulher, para ter acesso à educação, deveria ser enviada à corte (Europa) e internada em conventos. Posteriormente, com a vinda da família real para o Brasil e a necessidade de preceptoras mais cultas para assumir a educação das crianças aristocráticas, houve abertura de educandários no Brasil, mas se manteve a formação para o lar e a religião (PAIVA, 2008).

A educação feminina nunca se desvinculou totalmente dessa ideologia, e mais: em alguns momentos, pautou-se pela filantropia, nos atos de caridade para com as órfãs. As alterações no mercado de trabalho no período do pós-guerra abriram espaços nas universidades, mas não alteraram o espaço doméstico, pois o lar continuava espaço de poder masculino, confirmando o papel de esposa-mãe-dona-de-casa, proporcionando acúmulo de jornadas de trabalho.

Em meados do século XX, com a expansão da escola pública, várias instituições voltadas para a preparação do magistério tinham seu público nas moças de classe média, o que significava que, pela primeira vez, havia instituições educacionais voltadas para a escolarização feminina. No entanto, não se preocupavam apenas com a formação didática dessas mestras, mas principalmente com a forte formação moral, já que se abriam espaços de socialização da mulher.

Fisher (2008), através de análise ideológica e textual da Revista do Ensino, importante veículo de saberes e modelos pedagógicos de 1950 a 1970, traça o quadro da subjetivação da normalista, da mulher professora, trazendo importantes elementos, tanto sobre o processo formativo pelo qual passou a mulher no magistério, quanto sobre a abertura do mercado de trabalho para a mulher, com as implicações metodológicas para a execução do ofício de mestra.

Verifica-se a ideologia declarada da escolarização feminina: a professora como continuidade da mãe, denominada nos textos publicados de "mãe espiritual". O ofício do magistério era interpretado como sendo o instrumento de salvar almas para Deus (influência jesuítica) e formar cidadãos para a Pátria, além de ser uma vocação e não uma profissão, associando a figura da professora à bondade e à tolerância. Eram formas sutis de controle, uma vez que as

políticas públicas, a estruturação educacional, os meios de comunicação eram guiados por homens. Os enunciados nos textos da revista pretendiam cumprir uma missão formadora, constituindo essa mulher professora, já que para cumprir sua missão de “colaboradora predileta de Deus em sua obra de amor” (Fisher, 2008, p.327) necessitava de um contínuo aperfeiçoamento de caráter, sendo exemplo no qual os alunos deviam se mirar. Isso reforça claramente as questões de gênero, porque ao mesmo tempo em que se formava uma imagem de professora humilde, abnegada, mansa e carinhosa, também se pretendia projetar essa imagem em seus papéis sociais de filha, esposa e mãe.

Essa relação de gênero recorrente foi atacada pelo Movimento Feminista, movimento com início no século XIX, que reivindica a igualdade de direitos entre os sexos, como o direito ao voto, divórcio, educação e trabalho, liberação sexual e a luta de caráter sindical. As conquistas obtidas não representam mudanças nas relações domésticas, que mantêm fortes estruturas de dominação (Faria e Nobre, 2003). Apesar das conquistas de direitos, o lar mantinha-se como um espaço da divisão sexual do trabalho, promovendo as assimetrias entre os gêneros, persistentes no espaço doméstico.

O aumento dos anos de escolaridade e a abertura gradativa do mercado de trabalho não superaram a divisão sexual do trabalho. Por mais que as diferenças entre homens e mulheres venham diminuindo, persistem a segregação de mão de obra específica em certas áreas de trabalho e a remuneração diferenciada entre “trabalho de homem e trabalho de mulher”. Esses atrasos sociais atingem em cheio as mulheres negras, arrimo de família, sem escolaridade, sem profissionalização, relegando-as à informalidade, à seguridade social, vítimas da precarização do trabalho, o que reforça as relações de dominação (HIRATA E MARUANI, 2003).

2.2 Dominação, poder e relações de gênero: os estudos de Weber e Bourdieu

Max Weber (2004, p. 175) conceitua poder como a “probabilidade de uma ou várias pessoas impor, numa ação social, a vontade própria, mesmo contra a oposição de outros participantes”. A prática recorrente do poder cria estruturas para sua manutenção, desenvolvendo um consenso sobre a validação do seu exercício, de modo que dominados e dominantes aceitem como natural a ordem de decisão, o que entendemos como dominação.

A sociologia da dominação de Weber trata de três diferentes tipos de dominação: a dominação legal, instituída por leis e regulamentos, que diretamente legitima a classe; a dominação carismática, aquela que é mantida por aptidões pessoais de carisma de um líder, perseguida pelo partido; e a dominação tradicional, reforçada pela referência ao passado e ao costume, o que valida o estamento. Conceitualmente, Weber define:

Por “dominação” compreenderemos, então, aqui, uma situação de fato, em que uma vontade manifesta (“mandado”) do “dominador” ou dos “dominadores” quer influenciar as ações de outras pessoas (do “dominado” ou dos “dominados”), e de fato as influencia de tal modo que estas ações, num grau socialmente relevante, se realizam como se os dominados tivessem feito do próprio conteúdo do mandado a máxima de suas ações (“obediência”) (WEBER, 2004, p. 191).

No trecho citado encontramos os quatro elementos que estruturam a dominação. Três deles estão em relação imediata: o desejo ou o objetivo da dominação, o dominador e o dominado, cada um determinado por uma rede de critérios. O dominador reconhece sua autoridade sobre outro(s), indicando a dominação como um exercício consciente, sem o qual não emitiria o comando. Esse é o seu desejo, o que também é definido pela consciência da capacidade do seu poder, emitido ao dominado, que o executa.

O quarto elemento está subjacente a toda estrutura de dominação: a apropriação da ordem como algo natural e conseqüente execução. Nesse processo, a figura do dominador desaparece, ficando em evidência o conteúdo do mandado, destacando uma obediência que não questiona quem manda e nem de onde manda, como se essa figura fosse transcendente. Para Bourdieu (2010), isso configura uma violência, denominada por ele de violência simbólica. Simbólica porque os dominados aplicam categorias construídas do ponto de vista dos dominantes às relações de dominação, fazendo-as assim ser vistas como naturais, constituindo-se a partir da adesão que o dominado concede ao dominante.

A dominação tradicional, alicerçada na tradição e no costume, é a base do patriarcalismo, que pode se manifestar nas relações administrativas, mas também nas familiares. Este é o quadro de uma família que institui o pai de família como chefe soberano, ditador de todas as regras, que determina o papel de cada membro deste grupo. Sendo a família uma célula tradicional, a primeira agregação de cada um, é aí também que a tradição é ensinada e exercida.

Para Weber (2004), sem relação de dominação não há ação social associativa. No entanto, a dinâmica do poder desperta em todos os demais portadores possíveis de prestígio a reação imediata de concorrência, ou seja, há uma motivação (natural ou associativa) para a suplantação de sua condição de submissão. Weber (2004) enfatiza essa condição ao falar das classes, listando como condições para a subversão da situação de massa: condições culturais (intelectuais), grau de contraste surgido entre os pólos de poder e a transparência entre as causas e conseqüências da situação de dominação.

As lutas em torno das relações de gênero, mais especificamente através do movimento feminista, têm buscado esses elementos na abertura de condições para a elevação da escolaridade feminina, nas discussões organizadas em torno das causas e conseqüências das estruturas vigentes e, o item mais imediato, mais próximo às vivências cotidianas, na crítica aos contrastes entre os papéis sociais do homem e da mulher.

Segundo Sell (2012), a análise de Weber a respeito da dominação compõe o “eixo fundamental da sociologia política” do autor. Não iremos aqui aplicar a sociologia da dominação de Weber aleatoriamente às relações de gênero, mas compará-la aos conceitos desenvolvidos por Bourdieu ao estudar a categoria dominação nas relações propriamente de gênero. Assim, pode-se observar que a essência de conceitos bourdianos, como poder simbólico, já havia sido trazida à tona por Weber.

Aplicando sua análise de dominação às relações cotidianas, e talvez por isso assumindo uma reação de perplexidade, Bourdieu (2010), já no preâmbulo de “A dominação masculina”, cita a dominação masculina como exemplo do que ele chama de “submissão paradoxal”, o que só é possível através da violência simbólica. Segundo o autor:

violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento (BOURDIEU, 2010, p. 72).

Resta a reflexão: como pensar as relações de dominação? A dominação surge na historicização do papel ativo do homem (patriarcalismo) e, como esta máxima está na base social, que por sua vez não se faz pela relação de força (violência simbólica), não poderia emergir à consciência.

A atitude natural de aceitação da ordem social, ou experiência dóxica, dá-se pela concordância entre as estruturas objetivas e as estruturas cognitivas, entre a conformação do ser e as formas de conhecer, entre o curso do mundo e as expectativas à este respeito. A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina, sobre a qual se alicerça. Logo, manter a dominação masculina é não subverter a ordem social.

Ao discutir dominação patriarcal e dominação patrimonial, Weber (2004) destaca o poder patriarcal de dominação como a mais importante estrutura pré-burocrática. “Seu germe encontra-se na autoridade do chefe da comunidade doméstica” (WEBER, 2004, p. 234), autoridade constituída pela falta de poderes concorrentes; pela piedade; pela convivência íntima, pessoal e duradoura no mesmo lar, mas principalmente pela tradição. Adjetivações como “inviolabilidade do ‘eterno ontem’”, “direito sacro”, “santidade da tradição” demonstram a força da dominação tradicional, que baliza as regras estatuídas pelo senhor, que as exerce de forma arbitrária.

Evidente que as relações domésticas hoje tomam outra proporção, mas para Bourdieu (2010), ainda mantêm um grau de arbitrariedade violador da liberdade humana, fundado na objetividade das estruturas sociais: todos os postos de superioridade atribuídos ao homem. A arbitrariedade na determinação dessa referência social não é pensada e, por conseguinte, as próprias mulheres, através de suas práticas, corroboram as estruturas sociais determinadas por essa arbitrariedade, parecendo então naturais, ou seja, dóxicas.

Doxa para Bourdieu, disciplina racional para Weber, que se mantém porque é metodicamente ensinada. Para o primeiro, a relação do homem com sua própria tradição é de enganosa familiaridade, perpetuada por instâncias como a escola, a família, o Estado. Para o segundo:

Quanto a seu conteúdo, (disciplina racional) nada mais é que a execução conseqüentemente racionalizada, isto é, metodicamente ensinada, precisa e que incondicionalmente reprime qualquer crítica pessoal, de uma ordem recebida e a contínua disposição íntima dirigida exclusivamente a este fim. (WEBER, 2004, p. 357)

Bourdieu (2010) defende o *habitus* como o grande ensinador das relações de dominação, um conceito fundamental para entender como a prática da dominação adquire um caráter natural, dado e quase divino. Tanto conhecimento obtido significa disposição incorporada, quase postural do agente, em outras palavras, é a objetividade das práticas subjetivas.

Ambos os autores concordam quanto ao poder de decisão do dominador sobre o dominado, mas divergem quanto ao processo pelo qual se dá. Para Bourdieu (2010), não é na lógica que se exerce o efeito da violência simbólica, mas nos esquemas de percepção construídos na vivência, aquém das decisões da consciência e dos controles da vontade. Weber (2004) defende que é um ato racional dedicado ao dominador, mas individual:

o mandado pode ser cumprido por convicção de sua conformidade, por um sentimento de obrigação, por medo, por "mero costume" ou por causa de vantagens pessoais, sem que a diferença tenha necessariamente importância sociológica (WEBER, 2004, p.191).

A autoridade capaz dessa obediência é chamada por Bourdieu (2010) de poder simbólico, aquele não se pode exercer sem a colaboração dos que lhe são subordinados, e que só se subordinam a ele porque o constroem como poder, não como uma atividade consciente e livre, mas através da sujeição às manifestações simbólicas de poder.

A liberação das mulheres, sua tomada de consciência, não trará automaticamente o rompimento com as estruturas simbólicas de poder. Para Bourdieu (2010), é necessário levar em conta os efeitos duradouros que a ordem masculina exerce, a submissão encantada que constitui o efeito característico da violência simbólica. Weber (2004) lembra que as transformações nas estruturas tradicionais precisam ser culturais e seus efeitos podem não ser sentidos de imediato.

3 Método de pesquisa

Investigamos o curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, modalidade PROEJA, com 57 alunos matriculados, sendo 33 mulheres. Essas alunas se tornaram nosso *corpus* de pesquisa. São 33 mulheres, com média de idade de 36,51 anos, sendo que a mais jovem tem 19 anos e a mais velha 62. A variação da faixa etária foi aferida pelos dados colhidos nas fichas de matrícula, o que demonstra a variação de categorias do *corpus* de pesquisa.

Para coletar os dados, foram feitas entrevistas narrativas semiestruturadas com pequenos grupos de alunas (em média três), nos meses de outubro a dezembro de 2015, buscando, através da oralidade, fugir de respostas planejadas, explorando a espontaneidade das falas e das trocas de falas entre as mulheres, aproveitando-se gargalos importantes dos depoimentos para aprofundar o tema. Totalizaram-se 11 entrevistadas, 30% do total das alunas matriculadas, diversificando as categorias que caracterizam os sujeitos: casadas, solteiras, de diversas faixas etárias, com ou sem filho, com ou sem trabalho remunerado. Esses dados foram coletados nas fichas de matrícula, o que subsidiou a escolha de quais mulheres convidar para a entrevista, na tentativa de abordar as variações de categorias descritas acima. O curso é uma oferta do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Campus Januária, cidade localizada no norte do Estado de Minas Gerais.

As narrativas trouxeram à tona vivências pessoais, que se mostraram também coletivas. Verificou-se que há uma satisfação em falar da própria trajetória, o que permitiu à pesquisadora fazer os desdobramentos das falas a partir de perguntas mais explicativas. Posteriormente, tentou-se relacionar os depoimentos à fundamentação teórica construída. As discussões que fizemos tentaram investigar: quando, por que, que pessoas influenciaram e quais os sentimentos pessoais ao parar de estudar (para analisar a sujeição, a violência simbólica, os sujeitos e estruturas determinantes da dominação); por que voltar a estudar, que mudanças pessoais o retorno à escola causou e quais os planos futuros (para analisar as demandas atuais da vida feminina, se esta mulher superou a dominação ou não e qual o efeito da educação em suas vidas).

4 Apresentação e discussão dos resultados

O PROEJA refere-se à Educação de Jovens e Adultos (EJA) Integrada à Educação Profissional. Em vários momentos da história da educação brasileira surgiram programas similares, principalmente de alfabetização de adultos. No entanto, atualmente a EJA é vista como uma modalidade, por todo o amparo legal e pedagógico que só agora a rege, obedecendo ao artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9192/96), que apresenta como um dever do Estado "a garantia de escola pública para quem não teve acesso a ela na idade própria e progressiva extensão da gratuidade e obrigatoriedade ao ensino médio". (BRASIL, 1996, p. 21)

A vivência dessas mulheres no ambiente escolar, sempre carregada da sua trajetória de vida, e o quanto as suas condições de gênero eram trazidas à tona na relação de ensino-aprendizagem tornaram-se muito forte no trabalho com a EJA, principalmente por serem maioria nas salas de aula.

As 11 respostas às perguntas sobre o abandono à escola não apresentaram significativa variação entre si, girando em torno das seguintes temáticas:

Excerto 01- Eu parei de estudar porque me casei e tive que cuidar dos filhos que vieram logo em seguida.

Excerto 02- Era difícil escola. Morava na roça e tinha que caminhar muito para chegar. Quando fui ficando moça meu pai achou melhor acabar com isso. Era perigoso ficar pelas estradas todo dia para ir para a escola. Depois, a idade de casar ia chegando e tinha que dar conta de cuidar da casa.

Excerto 03- Parei de estudar por conta própria. Sentia dificuldade na escola, ia ficando pra trás. Achei que podia ir embora (geralmente para São Paulo) para trabalhar e parar uns tempos.

O conteúdo do excerto 01 foi muito recorrente, principalmente advindo de mulheres com quarenta anos ou mais. Constituir uma família era algo naturalizado e bastante desejado através do sonho do casamento. A figura paterna era substituída pela figura do esposo, os afazeres domésticos, o cuidado com os filhos, a assunção da vida de “mulher casada” se impuseram naturalmente. Verificou-se nas narrativas que crescia o espaço doméstico para essas mulheres, que cediam espontaneamente o espaço público para o homem, significando que o convívio social ia gradativamente se restringindo e os temas do seu dia a dia voltavam-se exclusivamente para o lar e os filhos.

Nesse caminho, não surpreende que o casamento seja tomado como algo natural em sua trajetória de vida, por ela mesma e por outras pessoas, construindo sua identidade a partir das relações sociais. O casamento é um marco na vida social. As pesquisas de Maia (2011) sobre a construção da “solteirona” no Brasil evidenciam a destinação do termo às mulheres sem família, muitas vezes tendo que se prostituir para poder sobreviver. Maia nos faz compreender como o não casamento, historicamente, foi construído como algo pejorativo da condição feminina:

A partir do final do século XIX, o termo *solteirona* como representação de um tipo ridículo e desprezível de mulher que não se casou, emergiu em várias modalidades de discurso no Brasil. Dentre esses discursos, a literatura brasileira que passou a oferecer várias personagens solteironas, contribuindo, assim, para a construção e difusão dessa representação e do celibato feminino estigmatizado no imaginário coletivo (MAIA, 2011, p. 75)

Com o passar do tempo, o efeito de tudo isso na construção da identidade/subjetividade foi muito bem expresso por uma delas:

Excerto 04- Muitas vezes, nós, donas de casa, nos achamos incompetentes e sem motivação.

A resposta 03 caracteriza o público mais jovem do PROEJA. Isso traz uma demarcação de tempo. As alunas mais jovens expressaram a decisão autônoma em abandonar a escola, o que não era permitido às alunas com mais de 40 anos. No entanto, essa “liberdade” de decidir as empurrava novamente para o espaço doméstico, para o trabalho como empregadas domésticas ou babás nas capitais. Quando perguntadas se alguém interveio no sentido de motivá-las a continuar estudando, principalmente a mãe, as respostas foram negativas, trazendo à tona uma figura materna constituída como descrito no excerto anterior, e ainda, que concebe a situação como natural, irreversível, a partir de um conformismo tão latente, capaz de perpetuar esta situação na vida das filhas, revelando as relações de gênero com as quais conviveram.

Inicialmente, interromper os estudos não causou a elas nenhum conflito pessoal. No entanto, com o passar do tempo, as demandas pessoais foram crescendo.

Excerto 05- O que motivou a minha volta à escola foi a falta de liberdade e individualidade que muitas vezes sentimos quando estamos casadas. Maridos que não fazem parte da sua vida e que deixam muitas vezes a ver navios e que te ajudam a pensar duas vezes como seria sua vida se você tivesse seguido outro rumo.

Excerto 06- Em 12 de agosto de 2006 a minha vida mudou, fiquei viúva, meu esposo foi assassinado e fiquei com três filhos. Não tendo uma profissão e não tendo o ensino médio ficou difícil conseguir emprego. Aí surgiu a oportunidade de voltar a estudar PROEJA, ensino médio e o técnico em informática.

Apesar da apresentação de uma forte iniciativa pessoal no excerto 5, essa mulher tinha 22 anos de casamento, o que indica que os sentimentos que eclodiram neste momento foram sufocados por muito tempo e amadurecidos lentamente. A maioria das respostas seguia a linha do excerto 6, em que a mulher guardava para si os seus anseios e aguardava o momento oportuno para redimir-se da sua própria história, sem questionar nem romper com as estruturas objetivas da dinâmica social que, mesmo contrastantes com as estruturas cognitivas, sobrepunham-se a estas. Uma relação de sujeição, reforçando as redes da violência simbólica, que se constroem a partir da adesão do dominado.

Sobre as dificuldades encontradas no retorno:

Excerto 07- O meu caso em particular foi difícil, porque o meu esposo começou a me acusar de traição, disse que voltei a estudar para traí-lo. Foi muito difícil e acabou em divórcio. Hoje estamos divorciados, mas eu estou muito feliz, pois me realizei muito nesta etapa da minha vida.

Excerto 08- Consegui ingressar no curso, fiquei feliz, mas a dificuldade foi muita. Apesar de ter emprego, o salário era baixo.

Alguns poucos depoimentos trouxeram o esposo como um incentivador da iniciativa de buscar a escolarização. Muitos o trouxeram como um obstáculo, um instrumento da violência simbólica construída aos poucos e a cada dia, através de chantagens, de cobranças, mesmo que sutis, da ausência da esposa no lar, materializando-se através da apresentação das responsabilidades domésticas naturalmente atribuídas às mulheres: quem vai ficar com os filhos quando a mulher estiver na escola; não jantar até o retorno da mulher, porque não há ninguém para preparar ou simplesmente aquecer a refeição; os filhos dormem sem tomar banho, porque a mulher não está em casa para cuidar deles, por exemplo.

O depoimento 07 traz uma ruptura extrema. As dificuldades apresentadas pelo esposo à escolarização da mulher representaram apenas mais uma das fragilidades desse relacionamento, que acumulava, há tempos, situações bastante complexas para a sua manutenção. A escola foi um instrumento para que essa mulher ganhasse estímulo para rebelar-se contra outras situações de sujeição, como traição ou violência. Evidente que esse depoimento foi único e que algumas mulheres cederam à violência e desistiram da escola, mas as que persistiram vivenciaram quebra de barreiras pessoais muito latentes, principalmente a descrença em si mesmas, a dificuldade em vislumbrar oportunidades e dar o primeiro passo em direção a elas.

O depoimento 08 evidencia a necessidade de trabalho para aquelas que são arrimo de família, promovendo uma disputa entre o tempo dedicado ao trabalho e ao estudo, na tentativa de aumentar a renda familiar. Contra isso, a estratégia foi a mesma para diversas mulheres: explorar algum tipo de comércio (informal) dentro da escola. Eram vendidos produtos de beleza, através de catálogos, artesanatos, doces, lanches.

Excerto 09- Uma amiga me ensinou a fazer cocada, comecei a vender na vizinhança e na feira. Logo em seguida conversei com a coordenadora do curso PROEJA e ela me incentivou a trazê-las para a escola e assim vendo-as até hoje.

Os espaços público e privado são reafirmados como locais de submissão e de libertação. O excerto 7, ao revelar a preocupação do marido sobre a traição conjugal da mulher por ela estar estudando, confirma o lar como espaço de aprisionamento, não só física, mas do desejo, e ratifica o espaço público como o lugar do sentimento de libertação.

Qual o efeito do retorno à escola, o que isso agregou a essas mulheres?

Excerto 10- Aprendi que sou uma pessoa e preciso do meu espaço. Eu me sinto realizada.

Excerto 11- O importante é que, diante da circunstância que me encontrava quando comecei o curso, hoje consegui erguer a cabeça e estou chegando ao final. Posso dizer: eu venci!

Excerto 12- Fico feliz por saber que pessoas como eu conseguem vencer obstáculos e seguir em frente, pois temos muito que aprender.

O grande ganho dessas mulheres foi a reconstrução da sua autoestima, ter de volta a credibilidade em si mesmas, a segurança de galgar outros espaços e enfrentar desafios. A descoberta de que é um ser constituído de desejos e que tem a sua subjetividade, que muitas vezes foi suplantada pela subjetividade do marido, dos filhos ou do pai. Este encontro consigo mesma traz uma forma diferente de ver e sentir as pessoas que estão ao redor e o mundo no qual estão inseridas.

Excerto 13- A experiência foi inicialmente apavorante e depois deliciosa. Aprendi a gostar de mim mesma e das pessoas que vivem ao meu lado. Descobri que mulheres donas de casa como eu também poderiam ter uma oportunidade de voltar a estudar e realizar um grande sonho.

Não se pode dizer que a busca maior seja o espaço privado através do exercício profissional. Há expectativas quanto à isso, mas nenhum plano concreto. Apresenta-se, no momento, como uma possibilidade, uma visão de futuro, mas ainda não tão consolidada quanto às transformações emocionais.

Excerto 14- O curso tem me ajudado muito, principalmente a disciplina de administração, pois estou me organizando para obter o meu próprio negócio. Já na parte de informática não me identifiquei muito, mas tem me ajudado e pode ser útil futuramente.

Excerto 15- Profissionalmente ainda não me realizei, mas estou na luta e sei que tudo vai melhorar.

O que se percebe é que, para muitas, mesmo que não se construa uma carreira, neste momento já se caracteriza uma grande vitória: a continuidade da escolarização. É possível que, ao se formarem e retornarem exclusivamente para o lar (para aquelas que são donas de casa), as demandas pessoais passem por mudanças e elas tornem-se mais competitivas quanto às oportunidades de trabalho ou mais exigentes na relação com o marido. É fato que o rompimento com o espaço doméstico não ocorrerá drasticamente.

Os espaços público (através do exercício profissional) e o privado (como o espaço natural da mulher) serão agregados, de modo que se desempenhem ambos os papéis, satisfazendo as estruturas sociais objetivas (o que a sociedade espera dela como mulher) e as subjetivas (o que ela própria anseia vivenciar). Mesmo que a profissionalização não se efetive através do exercício profissional, estas mulheres não voltarão para o espaço doméstico do mesmo modo que saíram e aí pode estar o recomeço de uma nova vivência do doméstico e de todas as transformações sociais que as estruturas familiares podem gerar a partir dessa dinâmica.

5 Considerações finais

Analisando o contexto brasileiro, isento de comparações culturais, concluímos que a trajetória feminina não galgou conquistas equilibradas entre os ambientes público e doméstico. No público, foi da exclusão do sistema de ensino à suplantação dos índices de escolarização masculina e ao acesso ao mercado de trabalho. A mulher (apesar de algumas discriminações profissionais) não conquistou este mesmo espaço no que se refere ao doméstico. Muitas dessas conquistas vieram com o acúmulo de jornadas de trabalho e com a convivência diária de situações que colocam em xeque seu papel, principalmente na família, mantendo a tradicional divisão sexual do trabalho.

O pai, o marido, os filhos apresentam-se como os sujeitos mantenedores dessas relações de poder. Há uma relação paradoxal de interdependências no espaço doméstico. A aceitação do que se chama de dominação masculina dá-se, conforme Bourdieu (2010) e Weber (2004), porque ela mesma, a dominada, incorpora e reforça os sistemas dessa dominação, pois questioná-los exige que se desconstrua e reconstrua o que ela, mulher-mãe-esposa, significa socialmente.

O que vemos na trajetória das mulheres do PROEJA é uma adequação entre as estruturas sociais vigentes (incluindo a valorização do casamento) e suas demandas pessoais. Na maioria dos depoimentos, a mulher foi convivendo e resistindo pouco a pouco às manifestações da violência simbólica que investiam contra sua escolarização. Poucas foram as que se subverteram de forma declarada.

Os espaços (público e privado) são reafirmados como locais de submissão e de libertação. No entanto, as transformações, mais de ordem pessoal que profissional, trouxeram elevação da autoestima, consciência de que outros espaços além do doméstico existem e são possíveis, segurança e confiança em buscar algo novo. Essas transformações pessoais, mesmo que de modo sutil, são projetadas em seu dia-a-dia. Este pode ser o maior legado da escola para essas mulheres: uma nova vivência do doméstico e a transformação de suas percepções sobre as relações de gênero. Uma mudança de perspectiva dessas relações dentro da família é imprescindível para a re-historicização social, uma vez que esta é lenta e processual.

A profissionalização/escolarização coloca-se como um instrumento nesse processo, dando à elas mais segurança e confiança frente às relações sociais. Não se trata, necessariamente, de uma capacitação para inserção no mercado de trabalho, pelo menos não a princípio. Até porque, esta mulher não deseja disputar vagas com seus filhos ou esposo. Pode vir a se tornar uma atividade profissional e, para ela, só o fato de ter esta porta aberta, já lhe basta emocionalmente e socialmente. Trata-se de uma autoafirmação perante os demais. Por isso, os programas de profissionalização/escolarização da mulher devem ter outros critérios de avaliação da sua eficiência, que não somente a inserção no mercado de trabalho. Aqui, podemos confirmar que programas desta natureza podem intervir na estrutura sociológica, a partir do momento em que promovem a ressignificação dos sujeitos, podendo progredir para a re-historicização social.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010
- BRASIL. Lei 9394 – LDB – **Lei das Diretrizes e Bases da Educação**, de 20 de dezembro de 1996
- FARIA, Nalu e NOBRE, Miriam. **Feminismo em movimento**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, 11(2): 360, julho-dezembro/2003
- FISHER, Beatriz Daudt. **A professora primária nos impressos pedagógicos (1950-1970)**. In: BASTOS e STEPHANOU (orgs.) História e Memórias da Educação no Brasil. vol I. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 324-335
- GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José (orgs.) **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 10ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008
- HIRATA, Helena e MARUANI, Margaret (orgs.) **As novas fronteiras da desigualdade: homens e mulheres no mercado de trabalho**. São Paulo: Editora Senac, 2003
- LIMA, Denise Maria de Oliveira. **Campo do poder, segundo Pierre Bourdieu**. Cogito vol.11 Salvador out. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-94792010000100003 . Acesso em 23 set. 2016
- MAIA, Cláudia de Juses. **A invenção da solteirona: conjugalidade moderna e terror moral: Minas Gerais 1890-1948**. Ilha de Santa Catarina: Editora Mulheres, 2011
- PAIVA, José Maria de. **Igreja e educação no Brasil colonial**. in BASTOS e STEPHANOU (orgs.) História e Memórias da Educação no Brasil. Vol I. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 77-92
- ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo**. Revistas Estudos Feministas. Santa Catarina. Ano 9, 2º semestre, 2001
- SELL, Carlos Eduardo. **Sociologia clássica: Marx, Durkheim e Weber**. 3. Ed. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2012
- SILVA, Maria Beatriz Nizza da. **A educação da mulher e da criança no Brasil colônia**. in BASTOS e STEPHANOU (orgs.) História e Memórias da Educação no Brasil. vol I. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 131-145
- WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Vol 1. São Paulo: UnB, 2004