

**Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-graduação em Educação**

**Promotoras Legais Populares: avançando na luta
pela igualdade de gênero e na compreensão da Educação de Jovens e Adultos**

Raquel Auxiliadora dos Santos

**São Carlos-SP
2014**

**Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-graduação em Educação**

**Promotoras Legais Populares: avançando na luta
pela igualdade de gênero e na compreensão da Educação de Jovens e Adultos**

Raquel Auxiliadora dos Santos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos, como exigência parcial para obtenção do título de mestre em educação, na linha de pesquisa: Educação escolar: teorias e práticas, sob orientação da Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello.

**São Carlos-SP
2014**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

S237pL

Santos, Raquel Auxiliadora dos.

Promotoras Legais Populares : avançando na luta pela igualdade de gênero e na compreensão da Educação de Jovens e Adultos / Raquel Auxiliadora dos Santos. -- São Carlos : UFSCar, 2015.
150 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2014.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Educação feminina.
3. Educação ao longo da vida. 4. Promotoras Legais Populares. I. Título.

CDD: 374 (20^a)



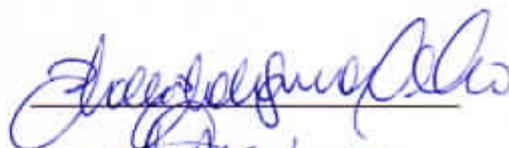
Programa de Pós-Graduação em Educação
Comissão Julgadora da Dissertação de Mestrado de
Raquel Auxiliadora dos Santos
São Carlos 24/02/2014

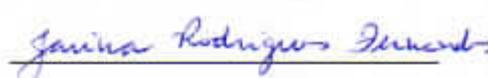
BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Roseli Rodrigues de Mello

Prof^ª. Dr^ª. Vanessa Gabassa

Prof^ª. Dr^ª. Jarina Rodrigues Fernandes





*Às Promotoras Legais Populares de São Carlos,
que me ensinam, todos os dias, a boniteza da luta
por igualdade, dando-me forças para continuar.*

“O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar.”

(Paulo Freire, no livro Pedagogia da Autonomia, p.67)

Agradecimentos

Quando olhamos nossos aprendizados e o que estamos sendo no mundo, são inumeráveis pessoas que de alguma forma nos ensinaram. Que bom que somos seres em transformação! E que a esperança, a solidariedade estão presentes na vida. Em especial, para a concretização desse trabalho, gostaria de agradecer algumas dessas pessoas.

Primeiramente gostaria de agradecer a minha família, pela compreensão da minha ausência, necessária para a realização desse trabalho. Aos meus filhotes lindos, Chaves e Robinho.

Às amigas Priscila e Daniela, pelo carinho e compreensão em todos os momentos.

À colega de prazo, Juliana Consoni, pelos momentos fundamentais da reta final da escrita. Sem você esse trabalho não teria existido. Obrigada por ser tornar uma grande amiga.

À minha família são-carlense, representada pelos(as) amigos e amigas das eternas Marisales e Barravento que, perto ou longe, sempre estão juntos de mim.

À Biblioteca Comunitária da UFSCar (BCo) e à Biblioteca Municipal “Amadeu Amaral”. Descobri o quanto são importantes para o estudo e aquisição de conhecimento em nossa sociedade.

Às Promotoras Legais Populares de São Carlos, em especial as quatro participantes da pesquisa, por se disporem a dialogar comigo e pensar junto novos sonhos.

A todas pessoas que já passaram pelo NIASE! Esse trabalho é fruto de nossas reflexões coletivas. Em especial, gostaria de lembrar alguns nomes: Adriana Marigo, Adriana Zakia, Francisca, Paulo Bento, Ernesto, Fabiana Marini, Raquel M., Carol Churfem, Kelci, Amadeu, Eglen e Vanessa Giroto.

À minha orientadora, Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello, uma orientadora para a vida em todos os momentos.

Às professoras Vanessa Gabassa e Jarina Rodrigues Fernandes, pela leitura carinhosa e crítica que fizeram do meu trabalho, tanto na qualificação como na defesa e que tanto contribuíram para que tivesse rigor científico e político.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar e a todos e todas docentes.

E finalmente, agradeço a Universidade Federal de São Carlos, que mudou minha vida no ano de 2002, quando ingressei na graduação e que a cada dia faz cada vez mais parte da minha vida!

Obrigada!

Resumo

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) passa por um processo de mudança de paradigma entre uma concepção compensatória da formação básica e uma aprendizagem ao longo da vida. Enquanto modalidade de ensino, a EJA necessita ser compreendida no sentido mais amplo, conectando a experiência escolar, com as expectativas de vida e de trabalho das pessoas, buscando contemplar as suas necessidades. Busca-se neste trabalho descrever e analisar uma experiência de EJA, compreendida na perspectiva da Educação ao Longo da Vida: o Curso Promotoras Legais Populares (PLPs), que tem como objetivo formar mulheres adultas, para que sejam multiplicadoras dos direitos, leis e mecanismos jurídicos em suas comunidades. As mulheres ainda encontram-se subordinadas à hierarquias em diversos âmbitos sociais, e lutando cotidianamente para que seus direitos sejam assegurados. Essa pesquisa se desenvolveu por meio da realização de entrevistas em profundidade, com quatro PLPs, formadas na terceira turma do curso da cidade de São Carlos. Por meio da análise de conteúdo e da Metodologia Comunicativa Crítica, foram elaboradas temáticas e categorias, destacadas em seus elementos transformadores e excludentes. Dentre os principais elementos do curso de PLPs que contribuem para a EJA, temos: utilidade prática do conteúdo; a forma de relação com o conhecimento, de maneira aberta; a formação dialógica; a importância dos temas das mulheres e do feminismo e conteúdo multidisciplinar. Desta forma, a presente dissertação trata a formação das Promotoras Legais Populares, como uma experiência de Educação ao Longo da Vida, que traz elementos para a reformulação na organização da EJA, como espaço formativo que melhor atenda as mulheres.

Palavras-chaves: Educação de Jovens e Adultos (EJA); Educação de mulheres; Educação ao longo da vida; Promotoras Legais Populares

Abstract

The Education of Youth and Adults (EJA) undergoes a process of paradigm change from a compensatory conception of basic education to lifelong learning. As a teaching modality, EJA needs to be understood in the broadest sense, connecting school experience with people's life and work expectations by seeking to contemplate their needs. The objective of this work is to describe and analyze one experience of EJA understood in the context of Lifelong Education: the Popular Legal Promoters Course (PLPs), which aims to train adult women to be multipliers of rights, laws and legal mechanisms in their communities. Women are still subordinate to hierarchies in different social contexts and struggle daily to uphold their rights. This research was carried out by conducting in-depth interviews with four PLPs graduated in the third group of the course in the city of Sao Carlos. Through content analysis and the Critical Communicative Methodology themes and categories were prepared highlighted in their transforming and exclusionary elements. Among the main elements of the PLPs course that contribute to EJA we have: practical utility of the content; the form of openly relation with knowledge; dialogical education; the importance of women's themes and feminism as well as multidisciplinary content. In this sense, the present dissertation focuses on the Popular Legal Promoters education as a Lifelong Education experience, which brings elements to the reformulation in the organization of EJA as a formative space that better suits women.

Keywords: Education of Youth and Adults (EJA); Women's Education; Lifelong Education; Popular Legal Promoters

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Matrículas na EJA e MOVA de São Carlos, entre os anos de 2009 a 2011 – elaboração realizada a partir de dados de ZAINUN, 2011, p. 29 e 32	p.16
Tabela 02 – Porcentagem de mulheres e homens eleitos para cargos públicos nas últimas eleições.	p.30
Tabela 03 – Profissões/ocupações das PLPs da 1ª turma de São Carlos	p.55
Tabela 04 – Profissões/ocupações das PLPs da 2ª turma de São Carlos	p.57
Tabela 05 – Avaliação das participantes do 2º curso de PLPs de São Carlos	p.58
Tabela 06 – Profissões/ocupações das PLPs da 3ª turma de São Carlos.....	p.62
Tabela 07 – Quadro das dimensões transformadoras e excludentes.....	p.77
Tabela 08 – Panorama geral da pesquisa.....	p.78
Tabela 09 - Dimensões transformadoras e excludentes da categoria 1.....	p.79
Tabela 10 - Dimensões transformadoras e excludentes da categoria 2.....	p.84
Tabela 11 - Dimensões transformadoras e excludentes da categoria 3.....	p.88
Tabela 12 - Dimensões transformadoras e excludentes da categoria 7.....	p.89
Tabela 13 - Dimensões transformadoras e excludentes da categoria 4.....	p.92
Tabela 14 - Dimensões transformadoras e excludentes da categoria 5.....	p.92
Tabela 15 - Dimensões transformadoras e excludentes da categoria 6.....	p.94
Tabela 16 – Matriz final da MCC.....	p.97

Lista dos Quadros

Quadro 01 - Divisão da grade do curso de PLPS em São Carlos em blocos temáticos.....	p. 54
Quadro 02 - Comparativo de aulas das três edições do curso de PLPs de São Carlos	p.61
Quadro 03 - Modelo de transcrição de entrevista.....	p.70
Quadro 04 – Lista das Categorias	p.71
Quadro 05 - Modelo de grelha categorial das entrevistas.....	p.71
Quadro 06: Modelo: Categorias e Dimensões transformadoras e excludentes.....	p.74
Quadro 07 – Modelo: Dimensões Transformadoras e Excludentes da Categoria X – Unidade de Registro X.Y.	p.74
Quadro 08 – Modelo: Matriz final da MCC.....	p.74
Quadro 09 – Síntese do Caminho metodológico para análise dos dados.....	p.75
Quadro 10 – Temáticas nas dimensões de Sistema e Mundo da Vida	p.96

Lista de abreviatura e siglas

CEEJA – Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos

CFEMEA – Centro Feminista de Estudos e Assessoria

CLADEM – Comitê Latino Americano de Defesa dos Direitos da Mulher

CONFINTEA – Conferência Internacional de Adultos

CREA – Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdade

CRM – Centro de Referência da Mulher

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IBAP – Instituto Brasileiro de Advocacia Pública

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

MCC – Metodologia Comunicativa Crítica

MOVA – Movimento de Alfabetização

MPD – Movimento Ministério Público Democrático

NIASE – Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PAI – Programa de Alfabetização Intensiva

PAISM – Programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher

PLPs – Promotoras Legais Populares

PMSC – Prefeitura Municipal de São Carlos

PNAD – Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio

PNPM – Plano Nacional de Políticas para as Mulheres

SESI – Serviço Social da Indústria

SIM – Serviço de Informação à Mulher

SME – Secretaria Municipal de Educação

SPM – Secretaria de Políticas para as Mulheres

SUS – Sistema Único de Saúde

Themis – Assessoria jurídica e Estudos de Gênero

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UMSP – União de Mulheres de São Paulo

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USP – Universidade de São Paulo

Sumário

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – As mulheres e a Educação de Jovens e Adultos.....	23
1.1. Mulheres como sujeitos sociais	23
1.2. A EJA e as mulheres como sujeitos da EJA	33
CAPÍTULO 2 - O projeto Promotoras Legais Populares.....	40
2.1. Histórico do Curso de PLPs.....	41
2.2. A experiência da Themis – Porto Alegre-RS.....	44
2.3. A experiência da União de Mulheres de São Paulo – São Paulo-SP.....	47
2.4. As Promotoras Legais Populares de São Carlos.....	52
2.4.1. Antecedentes	52
2.4.2. Primeira turma	53
2.4.3. Segunda turma.....	58
CAPÍTULO 3 – Terceira turma de PLPs de São Carlos e o caminho teórico- metodológico da pesquisa.....	61
3. 1. A Terceira turma de Promotoras Legais Populares de São Carlos	61
3.2. As mulheres participantes da terceira turma de PLPs de São Carlos	64
3.3. O caminho metodológico.....	68
CAPÍTULO 4 – Análise dos dados: Elementos do curso de PLPs na perspectiva das mulheres participantes.....	80
4.1. O que leva as mulheres ao curso de PLPs.....	82
4.2. Elementos que facilitam ou dificultam a continuidade no curso de PLPs.....	86
4.3. As mudanças pessoais: a pertinência do curso de PLPs.....	93
4.4. Sugestões de melhorias para o curso de PLPs.....	96
4.5. Elementos transformadores e excludentes que se deram no sistema e no mundo da vida	99
Considerações Finais	103
Referências	Erro! Indicador não definido.

APÊNDICES 114

Apêndice 1 - Trabalho Acadêmicos sobre as Promotoras Legais Populares – pesquisa realizada pelo site “Google Acadêmico” – em 03/09/2013.....	116
Apêndice 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	117
Apêndice 3 - Roteiro para a entrevista individual.....	119
Apêndice 4- Grelhas Categorias.....	121
Apêndice 5 - Quadros – Metodologia Comunicativa Crítica - Dimensões Transformadora e Excludentes por Categoria e Unidade de Registro.....	123

ANEXOS 141

Anexo 1 - Lista dos Cursos de Promotoras Legais Populares, disponível pela Secretaria de Políticas para as Mulheres do Governo Federal.	142
Anexo 2 - Grade de Programação do 1º Curso de PLPs de São Carlos.....	144
Anexo 3 - Grade de Programação do 2º Curso de PLPs de São Carlos.....	145
Anexo 4 - Grade de Programação do 3º Curso de PLPs de São Carlos.....	146
Anexo 5 - Panfleto elaborado pelas PLPs em 2012, para utilização em ações educativas.	147
Anexo 6 – Parecer do Comitê de Ética.....	148

INTRODUÇÃO

Historicamente a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi considerada uma política compensatória, destinada àqueles(as) que não tiveram acesso à educação na idade escolar, ou seja, na infância. Neste modelo compensatório, a EJA ficou marginalizada, foi considerada uma extensão da escola de crianças, infantilizando os adultos, e limitou-se à alfabetização enquanto codificação e decodificação de palavras. Beisiegel (1997, p.26) afirma que a educação de jovens e adultos, enquanto política pública, sempre viveu momentos cíclicos, oscilando entre afirmações e garantia de direitos, de um lado, e de total menosprezo e ausência de políticas públicas, de outro.

Esse fato toma outro sentido quando vemos a exclusão: rosto cansado e mãos caejadas de trabalho e trêmulas tentando equilibrar o lápis para escrever. Essa cena marcou minha vida¹ no momento em que entrei numa sala de alfabetização de jovens e adultos. Aconteceu no ano de 2005, quando cursava o último ano de graduação em Pedagogia, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e realizava estágio docente numa sala de alfabetização do Movimento de Alfabetização (MOVA), de São Carlos/SP. Naquela sala, localizada em um Centro Espírita no bairro Vila Costa do Sol, vivenciei, com a educadora e os(as) estudantes, momentos instigantes do aprendizado da leitura e da escrita. A partir de então, tomei a Educação de Jovens e Adultas (EJA) como militância de vida.

Ainda na graduação, iniciei estágio remunerado junto à Secretaria Municipal de Educação (SME), na Divisão de Educação de Jovens e Adultos. Minha atuação se dava na supervisão das salas do MOVA e da EJA, principalmente naquelas que funcionavam fora das escolas, onde as(os) professoras(es) não tinham um apoio institucional cotidiano. Meu trabalho era contribuir para o diálogo entre essas salas e a SME. Também nessa experiência, auxiliava a Divisão na formação inicial e continuada das(os) educadoras(es).

Após conclusão da graduação em Pedagogia, ingressei como educadora no MOVA. Vivenciei, então, a experiência da educação não formal, caracterizada pelos horários flexíveis, salas de aula próximas às residências dos(as) estudantes - em locais alternativos -, como igrejas e centros comunitários. Nessa experiência, eram os(as) educadores(as) que “buscavam” os(as) estudantes e, assim, moviam o programa. Essa “busca por estudantes” se

¹ Na redação de todo o texto dessa dissertação, utilizarei a primeira pessoa do singular para me referir às memórias e experiências pessoais. Em outros momentos utilizarei a primeira pessoa do plural, quando me referir à pesquisa, visto que essa não foi feita sozinha, mas com a participação de minha orientadora.

dava pelas visitas de casa em casa, convidando pessoas a voltar a estudar. Saltava-me aos olhos o grande número de mulheres com perfil de baixa escolaridade e, portanto, presentes nas salas de aula: na sala localizada na USP² onde lecionei, por exemplo, tínhamos 12 estudantes, sendo 11 mulheres e 1 homem. Essa realidade também era observada em outras salas do Programa. Instigavam-me as histórias de vida das mulheres, a maioria de mais de 60 anos, que relatavam as dificuldades que lhes impediram de chegar à escola e nela antes permanecer: a escola era muito longe da casa, tinham que trabalhar na roça, trabalhavam desde criança e os seus pais não priorizavam o seu estudo, entre outros motivos. Lembro-me de mulheres que não tinham título de eleitor, que nunca tinham exercido o direito ao voto em sua vida. De mulheres negras, que relatavam que quando crianças não podiam andar nas calçadas, apenas nas ruas, pois andar na calçada não era permitido para as pessoas negras. Ou seja, tratavam-se de histórias de vida com marcas de dificuldades e exclusão de direitos, dentre eles o educativo.

Tal quadro mais próximo a mim, ao ser comparado às estatísticas sobre alfabetização de jovens e adultos no país, naquele momento, era confirmado como representativo do que no nacional ocorria: segundo o sistema do Programa Brasil Alfabetizado, as mulheres chegaram a representar 57% dos participantes do programa no ano de 2007. Merece destaque o fato da média de idade entre as mulheres estudantes ser superior à dos homens (43 anos para as mulheres e 41 para os homens), representando o processo histórico de exclusão da escolarização sofrido pelas mulheres. O mesmo pode ser observado na taxa de analfabetismo da época: em geral, entre as mulheres, era de 17,4%; já entre as com mais de 45 anos, o índice subia para 20,1%. Em relação aos homens em geral, era de 19%, mas entre os homens com mais de 45 anos, o índice diminuiu para 18,5%. Cabe destacar que, nesse quadro do analfabetismo, os(as) participantes do Brasil Alfabetizado, em sua maioria, eram negros (76,6%) e moradores da região Nordeste do Brasil (70%) (BRASIL, 2009a, p.49).

Na sala que eu assumia naquele momento, o ingresso e/ou retorno aos estudos para aquelas mulheres era a realização de um sonho, era algo que faltava em suas vidas e que somente conseguiram realizar após a aposentadoria, com os(as) filhos(as) já adultos e, em alguns casos, somente depois de viúvas. Tal tema foi por mim estudado na monografia “Mulheres na Educação de jovens e adultos: diálogo entre processos de escolarização e relações de gênero”, do Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos (CEEJA),

² A sala localizava-se na Universidade de São Paulo (campus 1) e atendia estudantes moradores da região da Vila Pureza e Jardim Paraíso, uma região onde localizava-se um contingente significativo de negros e negras.

oferecido pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE) da UFSCar nos anos de 2009 a 2011, sob a orientação da Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello e coorientação de Carolina Orquiza Cherfem.

Em tal trabalho, tive por objetivo refletir, juntos com mulheres estudantes da EJA, sobre o processo de escolarização que elas vivenciavam, identificando os elementos transformadores e excludentes da sua trajetória escolar, e buscando, em conjunto com as participantes, formas de melhorias nas relações cotidianas e na escola. O estudo se deu junto a sete mulheres estudantes da EJA do núcleo Igreja Nossa Senhora Aparecida, localizado no bairro Redenção, por meio da realização de Grupos de Discussão Comunicativos. Na interpretação dos dados, identificamos como elementos excludentes: a ausência e descontinuidade de políticas públicas de EJA refletidas na falta de escolas próximas à moradia dessas mulheres; o sentimento de vergonha por serem analfabetas; os homens (pais e maridos) que não permitiam que as mulheres estudassem; a submissão aos maridos; a vergonha de se expressar na frente dos homens; a responsabilidade pelo serviço doméstico, que não era compartilhado; e a falta de autonomia financeira. Já como elementos transformadores foram identificados: que a escolarização trouxe para essas mulheres a autonomia no gerenciamento das finanças domésticas e para se locomover na cidade (já que agora conseguem ler os letreiros dos ônibus urbanos); o questionamento da autoridade masculina; a volta à escola se deu pela união entre professora e estudantes, o que gerou a busca por maior conhecimento e a realização do sonho de estudar.

Voltando à minha trajetória, no ano de 2006 ingressei como educadora no Serviço Social da Indústria (SESI), numa sala do Programa de Alfabetização Intensiva (PAI). Nela, vivi a experiência da EJA formal, com regras e estrutura escolar. Diferentemente da experiência do MOVA, a proporção de homens e mulheres na sala era o inverso. A maioria dos estudantes era composta por homens que tinham no máximo 50 anos, trabalhadores da área da construção civil ou indústria, que já tinham experiência de escolarização quando crianças e buscavam retomar os estudos como forma de melhorar suas condições de trabalho.

Sobre essa diferença a respeito dos sujeitos da EJA formal e do MOVA, encontra-se no trabalho monográfico realizado por Zainum (2011) no CEEJA um levantamento das matrículas na EJA e do programa MOVA de São Carlos, junto à SME, entre os anos de 2009 a 2011. A partir de tais dados, elaborei um quadro comparativo (tabela abaixo) no qual observamos que as matrículas na EJA se mostraram mais equitativas em relação ao sexo, tendo uma leve predominância para as mulheres. Já no MOVA, a participação das mulheres chegou ao dobro da dos homens em quase todos os anos.

Relacionando tais dados com estudos sobre mercado de trabalho, eles parecem indicar que há uma característica de busca por parte das mulheres por espaços escolares menos formais, como o MOVA, talvez pela fragilidade na ocupação em espaços públicos, enquanto que para os homens tal característica seja mais familiar por conta dos espaços do mercado de trabalho e de participação política.

Tabela 1 – Matrículas na EJA e MOVA de São Carlos, entre os anos de 2009 a 2011 – elaboração realizada a partir de dados de ZAINUN, 2011, p.29 e 32

Ano	2009		2010		2011	
	EJA	MOVA	EJA	MOVA	EJA	MOVA
Sexo						
Homens	464	143	374	162	328	120
Mulheres	474	405	430	384	346	225
Total	938	548	804	546	674	345

Pela experiência e pelos estudos sobre a educação de jovens e adultos com foco nas mulheres como sujeitos que a compõem, e com especificidades por conta da história social das mulheres, foi em mim se firmando a posição feminista como tomada de posição num mundo que nivela e hierarquiza também pela questão de gênero.

Cabe aqui indicar, apoiada em literatura especializada, o que entendo por *gênero* como uma categoria de análise fundada nas diferenças percebidas entre os sexos. Desse modo: não é o corpo biológico que define o que é ser homem ou mulher na sociedade, mas sim a leitura que uma determinada cultura faz das diferenças do sexo biológico; é uma forma de dar significado às relações de poder (SCOTT, 1995). Por meio deste conceito, é possível compreender as formas diferenciadas de acesso e de direitos na sociedade entre homens e mulheres, sendo que as instituições reforçam, em sua maioria, essa relação (PUIGVERT, 2001a). O conceito de gênero³ ganha relevância por meio dos estudos feministas da década de 1980.

São várias as vertentes e momentos históricos pelos quais o feminismo passou. Puigvert (2001a) aponta que, para além de uma questão temporal, há dimensões conceituais dos movimentos. Para a autora, a primeira onda do feminismo pode ser conceituada como o *feminismo da igualdade*, ou seja, aquele que defende o igual direito de oportunidades para homens e mulheres, mas numa perspectiva homogeneizadora, como se todas as pessoas fossem iguais. No *feminismo da igualdade*, apenas uma pequena parcela de mulheres, em geral mulheres acadêmicas, decidiam o que seria melhor para as demais. A segunda onda do

³ Saffioti (2008) aponta que o conceito de gênero não pode ser analisado isoladamente. Junto a ele é preciso agregar os de classe e raça, que formam um tripé de organização da sociedade, o que a autora chama de “nó”. Busca, desta forma, compreender a realidade complexa que essa fusão traz para a sociedade.

feminismo pode ser chamada de *feminismo da diferença*, numa perspectiva teórica pós-moderna e desconstrucionista, a qual prioriza a diferença a despeito de qualquer outro aspecto. Esse feminismo ainda propõe a desconstrução do conceito de gênero, rompendo com qualquer tentativa de caracterização de identidade binária. Segundo Puigvert (2001), essa postura deslegitima todas as conquistas que foram defendidas pelas feministas da primeira onda, rompendo os laços de solidariedade com as outras mulheres.

Vale aqui assinalar que, embora o movimento feminista seja um movimento social de contestação às relações desiguais de gênero e de luta pelos direitos e por melhores condições de vida para as mulheres, ele sempre esteve ligado às mulheres acadêmicas, que possuíam alto grau de escolaridade e que desenvolveram tais teorias.

Fazendo uma crítica ao monopólio das mulheres acadêmicas dentro do movimento feminista que, por vezes, silenciaram as vozes das mulheres não escolarizadas, surge o conceito de feminismo dialógico (PUIGVERT, 2001a), que propõe a radicalização da democracia no movimento feminista, buscando, por meio do diálogo, a ação coordenada de diferentes mulheres para a transformação das relações de gênero. Desta forma, busca-se a ampliação de direitos, de forma que todas as identidades⁴ sejam respeitadas e conquistem proteção social. O feminismo dialógico possui dois objetivos em relação às categorias de gênero: “1) desenhar um novo panorama de convivência entre diferentes identidades não centrado no desconhecimento do outro e 2) compreender os mecanismos que podem colocar em prática o processo de reformulação das normas de gênero” (PUIGVERT, 2001b, p.99).

Vale apontar que, desde 2006, eu estive em contato com o Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa - NIASE/UFSCar, buscando entender e apropriar-me dos referenciais da aprendizagem dialógica e do feminismo dialógico, por ele difundidos. A aprendizagem dialógica⁵ é um conceito elaborado pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona, com o qual o NIASE trabalha desde 2003, e onde algumas de suas pesquisadoras se formaram. Além da especialização que realizei em Educação de Pessoas Jovens e Adultas, ofertada pelo NIASE, eu compunha o Grupo de Estudos de Feminismo Dialógico do Núcleo desde 2007, junto ao qual, além de estudar os temas referentes à busca de igualdade para as

⁴ Para essa teoria o conceito de identidade “pauta-se numa compreensão intercultural de entendimento das relações entre sujeitos, ou seja, tem foco no diálogo entre culturas e no interior delas e não na diferença” (CHERFEM; MELLO; SANTOS, 2010, p.5).

⁵ A aprendizagem dialógica, para além de um conceito teórico, é uma união de medidas organizativas e participativas em favor da maior e melhor aprendizagem de todas as pessoas. O conceito é definido por Elboj Saso et al, como: “O que resulta das interações que se produzem no diálogo igualitário, ou seja, um diálogo em que diferentes pessoas aportam argumentos em condições de igualdade, para chegar ao consenso, partindo de que queremos nos entender falando com base em pretensões de validade” (ELBOJ SASO et al, 2002, p.92).

mulheres por meio do feminismo dialógico, realizava ações junto a grupos de mulheres em periferias urbanas.

Com tal bagagem e motivação foi que, no ano de 2007, fui convidada a assumir a coordenação das políticas para as mulheres na Prefeitura Municipal de São Carlos (PMSC), cargo que me exigiu muito estudo e dedicação, uma vez que não tinha experiência nesta área e era uma política muito nova em todo o país. Cabe destacar que o Curso de Pedagogia que realizei não englobava, à época, os estudos das relações de gênero. No trabalho na Divisão de Políticas para as Mulheres, órgão vinculado à Secretaria Municipal de Cidadania e Assistência Social, passei a compreender a construção social das relações de gênero e as suas consequências nas desigualdades históricas entre homens e mulheres. Entre essas consequências, destaca-se a violência contra as mulheres, o que passei a presenciar cotidianamente no atendimento às mulheres que buscam o Centro de Referência da Mulher (CRM), serviço público da Prefeitura Municipal, ligado à Divisão.

As mulheres vítimas de violência que procuram o serviço público, em sua maioria, passam por privações de direitos e por desproteção social. São mulheres que possuem baixa escolaridade, muitas vezes que estão desempregadas ou trabalham em casa e, quando empregadas, possuem baixa remuneração.

Naquele momento, refletindo sobre as experiências vivenciadas como professora de EJA, pude perceber que a educação, como *educação ao longo da vida*⁶, ainda me acompanharia como um dos cerne mais importantes de meu trabalho, uma vez que uma das ações da Divisão é a formação de estudantes e profissionais, mulheres e homens em diferentes comunidades, nas questões das relações de gênero, com ênfase no tema da violência contra as mulheres.

Ao longo de todo esse processo, minha participação no NIASE da UFSCar auxiliou-me a compreender as denúncias das desigualdades de gênero, mas, por outro lado, presenciei cotidianamente as transformações sociais que as mulheres produzem em suas vidas pessoais, como de toda a família e da sociedade, como, por exemplo, o rompimento de relacionamentos violentos e a conquista de melhores empregos e salários, para si e para os seus filhos e filhas. A entrada na educação faz com que as mulheres criem novas expectativas e esperanças para a sua vida, bem como a aquisição de aprendizagens instrumentais vai se mostrando como necessidade para superações de situações opressoras e de subordinação à que estavam submetidas (PUIGVERT, 2001a, p.27).

⁶ O conceito de *Educação ao longo da vida* será trabalhado ao longo do texto.

A concepção de EJA e de educação ao longo da vida vieram ao encontro das inquietações que eu vivenciava em minha vida profissional dentro e fora da sala de aula. Uma EJA como um direito de todas e todos, que transforme a realidade dos educandos e educandas, cujos conhecimentos, habilidades, competências e valores construídos transcendam os espaços formais da escola e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito. Assim, passei a compreender a EJA para além da escola, e também como um espaço de produção e reprodução de novos processos educativos e culturais.

Importante destacar uma das ações que pude realizar enquanto coordenadora da Divisão de Políticas para Mulheres, e que se apresenta como espaço potencialmente articulador entre processos educativos e culturais ao longo da vida das mulheres na superação de desigualdade e violências: o Curso Promotoras Legais Populares (PLPs)

Tive contato com essa experiência por meio do movimento feminista e busquei financiamento junto ao Governo Federal para realizá-la na cidade de São Carlos, como um recurso de ampliação de ações de proteção das mulheres e prevenção de violência de gênero. Assim, no ano de 2010, pude implantar e acompanhar a primeira turma de formação de PLPs.

Várias entidades e governos já desenvolviam esse curso pelo Brasil. No estado de São Paulo, a coordenação estadual elaborou uma Carta de Princípios, em que se define como objetivo do projeto: “estimular e criar condições para que as mulheres conheçam direitos, leis e mecanismos jurídicos, tornando-as capazes de tomar iniciativas e decisões no sentido do acesso à justiça e à defesa dos direitos humanos” (UMSP; IBAP; MPD, 2007, p.1). Desta forma, trabalha no sentido de uma “abordagem multidisciplinar do Direito, isto é, são introduzidas matérias de outras áreas de conhecimento, como saúde [...], assédio moral e sexual, direitos sexuais e reprodutivos, violência contra a mulher” (id. *ibid.*, p.01). As Promotoras formadas buscarão orientar outras pessoas que estejam em situação de violação de direitos sociais. Nesse sentido, o curso visa democratizar o acesso aos direitos e à justiça, para que todas as pessoas possam exercer sua cidadania. Conforme documento sobre a política:

O Projeto Promotoras Legais Populares é um espaço de educação para as mulheres que lhes proporciona também satisfação, momentos de lazer e construção de laços de solidariedade e amizade (ib. *ibid.*, 2007, p.1).

Durante os anos em que estive como coordenadora na Prefeitura, pude coordenar duas turmas de PLPS, nos anos de 2010 e 2011. Mais tarde, no ano de 2013, com a mudança partidária na Prefeitura Municipal, deixei o cargo junto à Divisão de Políticas para Mulheres, reassumindo uma sala de EJA, lugar para o qual prestei concurso específico. Frente à notícia de que a Prefeitura não reofertaria tal curso, em conjunto com as PLPs formadas nas

duas primeiras turmas e o Sindicato dos Metalúrgicos da cidade, continuei na coordenação do curso de PLPs, em sua terceira oferta, mas agora como cidadã e Promotora Legal Popular.

Por entender o papel estratégico que a formação das Promotoras Legais Populares tem na vida de mulheres, na prevenção e na intervenção em processos de violência contra a mulher, assim como sua característica como processo de educação continuada e elemento da compreensão de educação ao longo da vida, propus-me a transformá-lo no meu objeto de pesquisa para a realização de um estudo de mestrado, que aqui apresento.

O presente trabalho trata a formação das Promotoras Legais Populares como uma experiência de Educação ao Longo da Vida. Assim, focalizado, pressupõe-se que tal curso pode auxiliar na identificação de elementos para reformulações na organização da EJA, como espaço formativo que melhor atenda as mulheres. Para tanto, dedicou-se a ouvir as análises feitas pelas próprias mulheres participantes da terceira turma do curso realizado em São Carlos em busca de localizar elementos que fortaleçam suas oportunidades educativas ao longo da vida, dentro e fora da escola, bem como a promoção dos seus direitos enquanto mulheres.

A pesquisa foi desenvolvida a partir da seguinte questão:

Da perspectiva das mulheres participantes, quais os elementos do Curso de Promotoras Legais Populares que podem ajudar a pensar a EJA e outros espaços educativos de forma a contemplar as condições específicas das mulheres para sua aprendizagem e para sua atuação na sociedade?

Os objetivos decorrentes da questão foram:

- Compreender com as mulheres participantes a experiência do Curso de Promotoras Legais Populares, identificando elementos que contribuam para se pensar uma EJA que contemple as condições específicas de vida das mulheres no atual contexto, para sua aprendizagem e para sua atuação na sociedade.

- Compreender com as mulheres participantes a experiência do Curso de Promotoras Legais Populares, identificando elementos que contribuam para se pensar outros espaços educativos que contemplem as condições específicas de vida das mulheres no atual contexto, para sua aprendizagem e para sua atuação na sociedade.

Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizei como técnica de coleta de dados entrevistas em profundidade com quatro mulheres que realizaram o curso de Promotoras Legais Populares, em sua terceira oferta, concluída no ano de 2013. Tais dados foram tratados com base na análise de conteúdo nos moldes que sugere Bardin (2008) e da Metodologia Comunicativa Crítica (GÓMEZ et. al., 2006).

A dissertação está organizada em quatro capítulos que contemplam elementos teóricos, metodológicos e apresentação e análise de dados.

No primeiro capítulo, localizamos as mulheres como sujeitos sociais historicamente submetidos à hierarquização e com menos direitos que os homens, cuja luta por igualdade também marca sua história. No mesmo capítulo, caracterizamos também as mulheres como sujeitos da EJA, com suas especificidades, por conta das suas condições históricas de vida e de luta, demandando ainda mais intensamente uma perspectiva de EJA em formato não-escolarizado.

O segundo capítulo é dedicado ao curso de Promotoras Legais Populares, como espaço que contempla, sob nossa ótica, características que contribuem mais efetivamente para a aprendizagem das mulheres e para sua atuação na sociedade com mais igualdade, o que também deveria estar presente na estrutura e nas relações da Educação de Jovens e Adultos. Pressuponho que o modelo escolar da EJA dificulta o acesso, a permanência e a aprendizagem das mulheres e que o PLPs podem trazer para a EJA elementos para sua transformação. Para tanto, trazemos elementos do seu surgimento no Brasil e as duas principais experiências pioneiras do curso.

No terceiro capítulo, dedicamo-nos à apresentação do estudo de mestrado, tratando da metodologia de coleta e de análise de dados, bem como da caracterização do curso de PLP realizado em São Carlos e, mais especificamente, da terceira oferta do curso, de onde as participantes da pesquisa são provenientes.

O quarto capítulo apresenta os dados em si e as análises feitas à luz da literatura, destacando as contribuições e limites do curso de PLPs para se pensar a EJA, e respondendo, assim, à questão de pesquisa.

Nas conclusões do trabalho, faço uma retomada geral dos capítulos e indico as aprendizagens que tive como pesquisadora do tema, além dos estudos a serem realizados a partir do presente.

CAPÍTULO 1 – As mulheres e a Educação de Jovens e Adultos

Por que é necessário realizar um estudo voltado para a educação de mulheres em suas especificidades como caminho para a constituição de uma educação de jovens e adultos (EJA) e de outros espaços educativos que sejam mais igualitários? Nesse primeiro capítulo, procuramos responder essa questão localizando as mulheres como sujeitos sociais historicamente submetidas à hierarquização e com menos direitos que os homens, cuja luta por igualdade também marca sua história. Para tanto, apresentamos a situação das mulheres brasileiras nos âmbitos da educação, do trabalho, da saúde, da violência e da participação política. No mesmo capítulo, caracterizamos as mulheres como sujeitos da EJA, com suas especificidades, por conta das suas condições históricas de vida e de luta, demandando ainda mais intensamente uma perspectiva de EJA em formato não-escolarizado.

1.1. Mulheres como sujeitos sociais

A desigualdade entre homens e mulheres é histórica e existente em diferentes sociedades. A partir das lutas sociais das mulheres, em especial do movimento feminista, essa desigualdade se tornou visível e problematizada, destacando que as relações entre homens e mulheres são baseadas na construção social de ambos e não nas diferenças biológicas. Ou seja, elas não são naturais, e sim produto de relações de poder baseadas na dominação e submissão.

Trazendo o conceito de gênero para as relações cotidianas, Whitaker (1988) nos ajuda a entender que os papéis de homens e mulheres são construídos desde antes do nascimento, confirmando o que a autora conceitua como a “didática da gravidez”. Por meio de tal conceituação, observamos que, desde a concepção do bebê, aprendemos a tratar de forma diferente homens e mulheres. A autora, ao se referir às conversas cotidianas sobre gravidez, exemplifica: “se a barriga está pontuda, dura é porque está esperando um menino; já se a barriga da mulher está redonda, para baixo, molenga é porque está esperando uma menina” (p.19). Essa é uma clara adjetivação de força e virilidade relacionada ao homem e de fragilidade relacionada à mulher.

Whitaker (id. *ibid.*, p.19) nos mostra, ainda, que a didática da gravidez possui três aspectos: a) “a maior valorização do bebê do sexo masculino; b) atribuição de maior

vivacidade e vitalidade ao sexo masculino e de passividade ao sexo feminino; e c) a atribuição de características doentias ao feto do sexo feminino”.

A autora acrescenta que as relações de gênero não se limitam a esta primeira etapa da vida, seguindo por todo o processo de socialização. A criança, por exemplo, recebe os brinquedos e aprende brincadeiras que já vão formando-a para ser homem ou mulher, desigualmente. As meninas brincam de boneca e casinha, aprendendo desde cedo a serem donas de casa. Já os meninos brincam com bola, carrinhos, em espaços amplos. Essa diferenciação entre os brinquedos tem consequências na escolha da profissão e na divisão sexual do trabalho. Tarefas supostamente tidas como femininas - cozinhar, costurar, servir uma mesa - quando feitas por mulheres no âmbito doméstico são desvalorizadas; porém, quando realizadas por homens, no âmbito público, são valorizadas, como atestam os exemplos de grandes chefes de cozinha, estilistas, cabeleireiros, etc. (id. *ibid.* p.22).

Em relação à escola, Whitaker (id. *ibid.*, p.57) nos mostra o seu papel, em conjunto com a família e a mídia, na construção desigual entre homens e mulheres desiguais. A autora destaca a ausência da figura masculina na educação de crianças pequenas e observa que os homens ingressam no magistério, em maior número, apenas a partir do segundo ciclo do Ensino Fundamental (6º. ano), onde a função de professor(a) ganha mais prestígio, devido às suas especialidades. Outro aspecto destacado pela autora é em relação ao currículo escolar formal, que traz apenas uma visão masculina do universo; na disciplina de história, por exemplo, são relatados apenas os heróis homens, já as heroínas mulheres são apagadas das grandes conquistas da humanidade: “A opressão da mulher através da história é ensinada apenas como um dado, nunca sob enfoque crítico” (id. *ibid.*, p.60).

As questões relacionadas com a gravidez e a primeira infância são as primeiras formas de construção de relações desiguais de gênero. Quando crescemos, essas desigualdades se perpetuam nas instituições, no trabalho, etc., evidenciando papéis diferenciados para homens e mulheres. Contudo, esses quadros de desigualdade podem ser transitórios, pois da mesma forma que são construídos socialmente, os estamos modificando a cada dia, tanto nas relações pessoais, como nas legislações e instituições, a partir de lutas e vitórias.

Buscando traçar um quadro das desigualdades de gênero na atualidade brasileira, focamos nossa análise nos aspectos ligados à educação; porém, é necessário abordar outros temas, uma vez que a proteção social das mulheres se relaciona com outros âmbitos, da mesma forma que a educação não se dá sozinha. Assim, também consideraremos,

aqui, os seguintes temas: *relações de trabalho, saúde, violência e participação política*.⁷ Cabe destacar que se tratam de temas fundamentais discutidos pelo movimento feminista brasileiro ao retratar a realidade das mulheres no país.

Iniciando-se pela educação, atualmente, as mulheres (acima de 15 anos) possuem, em média, o índice de 8,1 anos de estudos comparado a 7,7 anos dos homens (IBGE, 2013b, p.108). Este índice veio crescendo nos últimos anos, mas, desde 2004, Carvalho (2004) já apontava que algumas explicações para isso têm remetido ao fato das meninas serem melhores alunas, pois são passivas, comportadas e se adaptam melhor às regras e normas escolares, enquanto que os meninos são agressivos, indisciplinados, tendo, assim, maior fracasso escolar. Para Carvalho (id. *ibid.*), tais explicações já não dão conta da questão, pois:

[...] numa sociedade tão hierarquizada em termos de classe, sexo e raça como a nossa, é muito grande a probabilidade de a discussão sobre o fracasso escolar dos meninos ser tomada como veículo para o reforço à masculinidade hegemônica e como pretexto para acusação tanto às mulheres professoras quanto às famílias negras e pobres (CARVALHO, M.P., 2004, p.191).

Esta vantagem que as mulheres possuem na esfera educacional ainda não se reflete no mercado de trabalho. O aumento de mulheres no mercado de trabalho se deu por diferentes fatores: o aumento da escolaridade, as mudanças nos valores relativos aos papéis e espaços destinados às mulheres e os fatores econômicos. Porém, a taxa de desocupação (pessoas economicamente ativas que estão desocupadas) entre as mulheres ainda é maior que entre os homens; 9,4% frente a 5% (BRASIL, 2013b, p.40). As mulheres demoram mais tempo em busca de emprego do que os homens, por exemplo: na região metropolitana de São Paulo, enquanto os homens demoram 7 meses para conseguir se recolocar no mercado de trabalho, as mulheres demoram 8 meses para conseguir tal colocação (DIEESE, 2011, p.77).

Bruschini (2007) aponta que as mulheres se encontram em postos menos valorizados socialmente, mais precarizados, com menor ou nenhum nível de proteção social e com menores rendimentos. Deparamo-nos, também, com uma “bipolaridade do trabalho feminino” (BRUSCHINI; LOMBARDI, 2000). De um lado, mulheres com baixa escolaridade, em postos de trabalho menos valorizados e precarizados, e, de outro, mulheres com alta escolaridade em carreiras de maior prestígio⁸.

⁷ Esses aspectos são eixos de debate das Conferências Nacionais de Políticas para as Mulheres, que possuem como objetivo traçar e avaliar os Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres.

⁸ O conceito de bipolaridade também se aplica aos homens. O que está em questão é que, entre as mulheres, este se perpetua ao longo dos anos, principalmente devido à divisão sexual do trabalho.

A divisão sexual do trabalho é um conceito que também é indissociável das relações sociais de gênero, visto que não se refere apenas a uma divisão de tarefas, mas possui uma dimensão de relação de poder. Trata-se da organização em dois elementos: “o da separação (existem trabalhos de homens e outros de mulheres), e o da hierarquização (o trabalho do homem ‘vale’ mais do que o trabalho da mulher)” (HIRATA, 2009, p.67). Nesse sentido, o trabalho reprodutivo – mulher – não é considerado trabalho, pois se relaciona à busca por reproduzir a vida cotidiana, o cuidado, e, assim, não é remunerado. Já o trabalho produtivo – homem – é valorizado socialmente e economicamente, sendo, desta forma, remunerado.

Outro fator de desigualdade é revelado nos dados do IBGE sobre a jornada de trabalho semanal média de homens e mulheres. Enquanto no trabalho remunerado os homens trabalham mais que as mulheres (42,1 horas e 36,1 horas respectivamente), quando somamos com o trabalho doméstico, são elas que trabalham mais. Enquanto as mulheres que trabalham fora de casa gastam 20,8 horas semanais com os trabalhos domésticos, os homens na mesma condição gastam apenas 10,0 horas com os trabalhos em casa. Somando as duas formas de trabalho (doméstico e remunerado), temos: mulheres 56,9 horas e homens 52,1 horas (IBGE, 2013b). Tais dados demonstram que a dupla jornada do trabalho feminino ainda é uma realidade nos dias atuais, verificando-se as dificuldades das mulheres em desenvolverem outras atividades, como os estudos, lazer e a participação política. Também se nota, a partir de tais dados, a necessidade de mais vagas em creches e pré-escolas para atendimento às crianças e para a autonomia das mulheres, visto que as tarefas relacionadas aos cuidados ainda são vistas como responsabilidade delas.

No que tange aos rendimentos médios mensais, há uma desvalorização em relação ao gênero e à raça. Em 2009, os homens não negros (brancos e amarelos) recebiam em média R\$ 1.534,00; já os homens negros (pretos e pardos), R\$ 839,00. Entre as mulheres, a diferença aumenta: as mulheres não negras recebiam em média R\$ 1.001,00, enquanto que as negras, R\$ 558,00 (DIEESE, 2011, p.92). Ressaltamos que a desigualdade em relação aos rendimentos é maior entre as pessoas com maior nível educacional: “as mulheres com mais de 12 anos de estudos recebem em média 65% do rendimento deles” (BRASIL, 2013b, p.48).

Embora ambos os trabalhos, reprodutivo e produtivo, sejam desenvolvidos pelos dois sexos, ainda se observa certa divisão que concerne às mulheres os trabalhos reprodutivos, e aos homens os produtivos. A escolha e a valorização das profissões, por exemplo, estão associadas a esta relação: mulheres são, em sua grande maioria, professoras,

enfermeiras, domésticas, cuidadoras, enquanto os homens se destacam nas engenharias, medicina, etc.

Voltando à educação, no ensino superior observamos que a participação de mulheres vem aumentando ano após ano nos diferentes cursos, mas mantêm-se em áreas de conhecimento financeiramente e socialmente desprestigiadas, como: “Educação” (22,6%) e “Saúde e bem estar social” (21,1%). Já os homens possuem maior participação nas áreas de “Ciências Sociais, negócios e direito” (45,2%); “Ciências, matemática e computação” (12,2%) e “Engenharia, produção e construção” (11,7%) (DIEESE, 2011, p.202).

Nos cursos de qualificação profissional, o mesmo quadro se repete: as mulheres são maioria nas áreas de “Saúde e Bem Estar Social” e “Estética e Imagem Pessoal” (77,6% e 92,4% respectivamente), enquanto que os homens são maioria nos cursos das áreas da “Construção Civil” (88%) e “Indústria e manutenção” (81,3%) - (DIEESE, 2011, p.58). Esse perfil formativo reflete posteriormente na divisão sexual do trabalho, na forma de menor remuneração às profissões desempenhadas pelas mulheres e vinculadas aos cuidados, e de maior remuneração às profissões desempenhadas por homens, vinculadas ao progresso tecnológico.

Em relação à educação de jovens e adultos, atualmente a taxa de analfabetismo entre as mulheres com 15 anos ou mais é de 8,4%. Entre as mulheres com mais de 45 anos de idade é de 10,3% (IBGE, 2013b, p.106). Já entre os homens com mais de 45 anos tal taxa é de 11,1%. O que é observado nos números referentes às matrículas em cursos de educação de jovens e adultos ou supletivo é que as mulheres são a maioria como estudantes: em 2012, o índice chegou a 53,6% do universo de participantes de curso de EJA (IBGE, 2013b, p.139). Outro dado interessante é a relação da idade dos(as) participantes das salas de alfabetização: as mulheres, em média, possuem idade superior à dos homens, o que demonstra o processo histórico que as mulheres sofreram de exclusão da escolarização. Esse fato tem consequências, por exemplo, no uso da Internet; de acordo com o DIEESE, conforme aumenta a idade, cai a porcentagem de mulheres que utilizam a rede. O mesmo também ocorre entre os homens, porém, em todas as faixas de idade há mais homens com a acesso à rede que mulheres (DIEESE, 2011, p.206).

Tais desigualdades educativas são históricas. Segundo Ana Maria de Araújo Freire (1993), o ensino para mulheres, no Brasil, só se difundiu a partir de 1870, quando foram abertos os cursos normais para elas sob a alegação de que “as mulheres educavam, em casa, seus filhos e, na escola, seus alunos, perpetuando a concepção da inferioridade da própria mulher frente ao homem” (FREIRE, A. 1993, p.112).

Contudo, não podemos ser pessimistas em relação à escolaridade das mulheres e o mercado de trabalho. O ingresso no mercado de trabalho, mesmo nas condições colocadas anteriormente, é um importante espaço de alterações das relações de gênero. Para muitas mulheres, é um espaço de conquista de autonomia financeira e social; é uma realização pessoal, de prazer. Se, por um lado, o crescimento do nível de escolaridade ainda não se reflete em melhores condições no mercado de trabalho, por outro lado a educação traz outras transformações na vida das mulheres. Estudos realizados na Bolívia, México, Nepal e Nicarágua apontam que as mulheres que participam de programas de educação de adultos têm maior acesso a outras fontes de conhecimento, o que facilita a resolução dos problemas de saúde da família, em especial ao HIV/Aids (UNESCO, 2010). Outros estudos da UNESCO apontam que as mulheres que participam de programas de alfabetização aumentam sua autoestima e confiança em suas capacidades, sendo que “30 a 40% desenvolvem uma maior confiança para ajudar a tomar decisões familiares e participar nos assuntos públicos locais” (UNESCO, 2010, p.21).

Segundo o Relatório de Implementação do I Plano Nacional de Política para Mulheres (PNPM), o trabalho na sala de aula com o tema *relações de gênero*, todavia, ainda é um desafio: “ainda que mais mulheres estejam frequentando a escola, a luta pela igualdade depende fortemente daquilo que se produz e reproduz no espaço escolar” (BRASIL, 2009a, p.56). O referido relatório destaca que é preciso considerar as desigualdades entre as próprias mulheres, dando especial atenção às mulheres negras, rurais e acima de 40 anos, bem como incentivar, desde a educação de crianças, a formação de meninos e meninas para diferentes carreiras profissionais, com o fim de diminuir o direcionamento das carreiras que reafirmam os estereótipos de gênero. Recentemente (out/2013), o Governo Federal, por meio da Secretaria de Políticas para as Mulheres, publicou um edital de chamamento público para selecionar projetos que visem estimular a formação de meninas e mulheres nas carreiras das ciências exatas, engenharias e computação. Os projetos contarão com recursos financeiros e serão desenvolvidos em escolas de ensino médio e nos cursos de graduação⁹.

A *saúde da mulher*, terceiro tema a ser tratado nessa seção, teve como marco o Programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher (PAISM), elaborado em 1983, fruto de reivindicações do movimento feminista. Priorizou a atenção integral e especializada à mulher, deslocando o foco de uma concepção materno-infantil (BRASIL, 2013a, p.30). Porém, ainda é

⁹ Chamada Nº 18/2013 MCTI/CNPq/SPM-PR/Petrobras - Meninas e Jovens Fazendo Ciências Exatas, Engenharias e Computação, disponível em <http://www.cnpq.br/web/guest/chamadas-publicas>, acessado em 29/12/2013.

possível observar que temos alguns desafios nesta área, como o processo de *feminização* da Aids, no qual a razão entre os sexos vem diminuindo: em 1986, existiam 15,1 homens para cada mulher infectada; em 2005, esse índice passou para 1,5 homens por mulher. Alguns fatores contribuem para o avanço da epidemia entre as mulheres:

[...] a falta de acesso a serviços de saúde específicos; a persistência de padrões culturais e religiosos que interferem negativamente na adoção de medidas preventivas como o uso do preservativo; o acesso limitado ao tratamento com antirretrovirais e a violência doméstica e sexual (BRASIL, 2007, p.25)

Segundo o II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (II PNPM), há uma relação entre os casos de Aids e a escolaridade das mulheres: “dados mostram que 52% dos casos em mulheres são entre aquelas que não têm nenhuma escolaridade e entre aquelas que não concluíram o primeiro grau do ensino fundamental” (BRASIL, 2008, p.75).

Outro fator de risco para a saúde das mulheres, que é também um problema de saúde pública no Brasil, são os abortos. Pesquisas demonstram (ib. ibid., p.73) que 20% dos abortos clandestinos são realizados por profissional médico em clínicas e 50% acontecem em domicílios, sendo realizados pela própria mulher ou por pessoas sem formação profissional. O aborto é a terceira maior causa de internação de mulheres no Sistema Único de Saúde (SUS) (BRASIL, 2007, p.12). Não abordaremos aqui as inúmeras polêmicas que envolvem este debate; a questão principal é perceber como as construções sociais influenciam a vida das mulheres cotidianamente, com destaque, neste caso, para a saúde e para os casos de morte de mulheres.

Vale destacar que as questões referentes à saúde da mulher e à educação têm relação clara, ou seja, a escolarização é um fator de melhoria nas condições de saúde das mulheres e, conseqüentemente, para seus filhos e filhas e para a sua família.

Em contrapartida, destaca-se que os homens, submetidos a esta mesma construção histórica, são vítimas cada vez maiores de câncer de próstata, por não estarem preparados para se cuidarem e pelo preconceito existente quanto a isto, visto que sua imagem está relacionada à força e à virilidade. Também são vítimas de inúmeras doenças na medida em que entendem que esta preocupação se relaciona à feminilidade e não ao cuidado com a saúde enquanto ser humano.

A *violência contra a mulher*, quarto tema a ser tratado nessa seção, é uma das formas mais destacadas de expressão das desigualdades de gênero, já que se trata de um fenômeno generalizado, que perpassa as questões de raça, classe social, adentrando em todos os grupos sociais, expressando-se, contudo, de maneira diferente quando relacionada a cada

uma dessas dimensões do nó de gênero (SAFFIOTI, 2008). A violência contra as mulheres constitui uma violação dos direitos humanos; é entendida legalmente no Brasil por meio da Lei 11.340/06, conhecida popularmente como “Lei Maria da Penha”, como “qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial” (BRASIL, 2006, p.16). O nome da Lei é uma homenagem à Maria da Penha Fernandes, mulher que sobreviveu a duas tentativas de homicídio praticadas pelo marido, economista e professor universitário. Ao conceituar o fenômeno da violência, esta Lei trouxe maior seriedade ao tratamento jurídico e policial à violência contra a mulher. Também definiu os diferentes tipos de violência e descreveu as competências de cada setor no atendimento às mulheres em situação de violência. Porém, a implantação efetiva da Lei Maria da Penha ainda é um desafio, visto que, além dos equipamentos públicos que muitas vezes são ineficientes e insuficientes para corresponder às exigências da Lei, é necessária uma mudança de comportamento de toda a sociedade frente ao reconhecimento e à tolerância à violência contra as mulheres.

O quadro da violência contra as mulheres no Brasil é alarmante. Pesquisa da Fundação Perseu Abramo, realizada em 2010 com 2.365 mulheres, mostra que 40% das mulheres entrevistadas já sofreram algum tipo de violência. Já a Organização Internacional do Trabalho (OIT) estima que 2,4 milhões de mulheres são traficadas no mundo para fins de exploração sexual, econômica, ou ambas (BRASIL, 2008, p.96). Os femicídios no Brasil pesquisados pelo IPEA, entre os anos de 2001 a 2011, chegaram em um total de 50 mil casos; a maior parte deles decorrente da violência doméstica e familiar contra as mulheres. De acordo com essa pesquisa, temos uma mulher morta a cada uma hora e meia, sendo que as principais vítimas são mulheres jovens (31% estavam na faixa etária de 20 a 29 anos e 23% entre 30 a 39 anos), mulheres negras (61%) e com baixa escolaridade (48%) (menos de 8 anos de estudo) (GARCIA et al, 2013, p.3).

Trata-se de um fenômeno multidimensional e, para enfrentá-lo, é necessário um conjunto de políticas amplas e articuladas nos diferentes âmbitos da vida, como educação, saúde, justiça, trabalho, segurança pública, assistência social, entre outras. Há vários fatores que dificultam o rompimento do ciclo da violência contra a mulher, como: o histórico familiar; situação de instabilidade e desproteção emocional e econômica; o medo de represálias e a carência de recursos sociais (NEGRÃO, 2006). O número de serviços especializados no atendimento às mulheres em situação de violência ainda é muito pequeno frente à magnitude deste problema. O mesmo ocorre com a falta de estatísticas sistemáticas e oficiais que deem visibilidade à situação.

O quinto aspecto a ser abordado neste trabalho é a *participação das mulheres na política* e nos espaços de poder e decisão, desde a participação em organizações da sociedade, passando por partidos políticos, até a ocupação de cargos no legislativo, executivo e judiciário e nas diferentes instâncias (municipal, estadual e federal), como também em cargos de chefia no mercado de trabalho.

A sub-representação das mulheres na política demonstra a persistência da ideologia patriarcal que associa a atuação dos homens aos espaços públicos e das mulheres aos espaços privados. Mas há também outros fatores que revelam a questão do patriarcado, em relação a essa participação: o peso do poder econômico nas campanhas políticas; a falta de tempo das mulheres para se dedicarem às atividades de formação política devido às múltiplas jornadas de trabalho, aos cuidados com os(as) filhos(as) e pessoas adoentadas e idosas, bem como às trajetórias políticas das mulheres, menos consolidadas que a dos homens (BRASIL, 2008, p.116).

Vale destacar que, embora atualmente tenhamos uma mulher na presidência do país, o Brasil faz parte da metade dos países com menor representação das mulheres nos espaços políticos, estando em 99^o posição entre 189 países (id. *ibid.*, p.117). De acordo com os dados do Tribunal Superior Eleitoral, a participação das mulheres enquanto candidatas aumentou nas últimas eleições; contudo, a porcentagem de mulheres eleitas ainda é muito baixa. O espaço de poder com maior participação de mulheres proporcionalmente é o Senado Federal (14,8%); o mais baixo são os Governos Estaduais, que possuem apenas duas governadoras (7,4%). A seguir apresenta-se tabela que demonstra a baixa participação das mulheres em diferentes esferas governamentais e no poder legislativo.

Tabela 02 – Porcentagem de mulheres e homens eleitos para cargos públicos nas últimas eleições.

Cargo	% de Mulheres Eleitas	% de Homens Eleitos
Senado Federal*	14,8	85,2
Câmara dos Deputados*	8,8	91,2
Câmaras Estaduais*	12,9	87,1
Governos Estaduais*	7,4	92,5
Câmaras Municipais**	13,35	86,65
Prefeituras**	10,95	89,05

* Dados das Eleições de 2010 / ** Dados das Eleições de 2012 / Fonte: Portal do Tribunal Superior Eleitoral

Pesquisa realizada com deputados e deputadas, pelo Centro Feminista de Estudos e Assessoria (CFEMEA), revelou que o legislativo federal é majoritariamente composto por homens, brancos e cristãos. A pesquisa ainda aponta que, entre os homens, é maior o percentual de casados em comparação com a situação conjugal das mulheres: 82%

frente a 56%. Isso pode mostrar que, para as mulheres, ainda é uma barreira conciliar vida familiar e vida pública, o que não se apresenta aos homens na mesma medida, pois, para que participem da vida pública, mulheres de suas famílias estão cuidando das questões de âmbito privado de sua vida. O mesmo ocorre com o número de filhos e filhas quando observamos que, entre as mulheres que chegam à carreira política, a maioria possui entre um (37%) e dois (31%) filhos(as), enquanto entre os homens, a maioria possui três (32%) ou dois (31%), o que revela que ter mais filhos(as) não prejudica a carreira dos homens (RANGEL, 2011).

A participação política não se reduz às disputas de cargos públicos, já que possui diferentes formas, como em sindicatos. No Brasil, as mulheres ocupam apenas 26,2% do total de membros das direções executivas das centrais sindicais em âmbito nacional. Já nas presidências e vice-presidências, esse índice é de 9% apenas (BRASIL, 2013b, p.138). Esse fato tem consequências nas negociações salariais e cláusulas coletivas que podem garantir mais direitos às mulheres trabalhadoras, como a licença maternidade e a contratação de mais mulheres nas empresas.

Há outros espaços de poder e decisão em que as mulheres são sub-representadas, como: em cargos de chefia em empresas elas representam apenas 21,4% dos cargos; em números de reitoras das Universidades Federais, chegam a 13,8%; no poder judiciário, como ministras dos tribunais superiores, chegam a 20,7%; nos cargos da diplomacia são 22% e nas forças armadas representam apenas 5% (BRASIL, 2013b).

Diante do exposto, observamos que ainda é longo o caminho para a igualdade entre homens e mulheres, o qual se torna mais agravado ao pensarmos nas desigualdades entre as próprias mulheres, que acabam por reforçar a reprodução das relações de gênero. De um lado, observa-se um grupo de mulheres brancas, ricas, com maior escolarização, com melhores postos de trabalho e que acabam sendo mais protegidas socialmente, conseguindo, em certa medida, maior emancipação. De outro lado, um grupo menos protegido, composto por mulheres negras, do campo, com menor grau de escolarização e que enfrenta com mais dificuldades as exclusões e preconceitos de gênero (CHERFEM et. al., 2009).

Dos temas abordados nessa seção, é importante ressaltar que o grau de escolaridade tem interferência direta na condução da própria vida pelas mulheres em alguns dos âmbitos sociais, como, por exemplo, na saúde, na participação em âmbitos políticos, no gerenciamento da vida familiar e pessoal. Em outros âmbitos, o grau de escolaridade parece não fazer diferença, como é o caso da igualdade de remuneração e acesso a carreiras no mundo do trabalho e no tocante à violência contra a mulher. Assim sendo, entendemos que a questão do acesso à educação formal promove proteção social e autogoverno para as

mulheres, mas apenas parcialmente. Para poder ampliar o poder protetivo que a educação formal tem sobre as mulheres é preciso se pensar no conteúdo dessa formação. Por isso, no panorama de desigualdade de acesso à educação formal e aos conteúdos, é fundamental discutir as mulheres como sujeitos da EJA para que a educação ajude a transformar as suas vidas.

No próximo item abordaremos algumas questões da educação de jovens e adultos e como a questão da emancipação das mulheres está a elas relacionadas.

1.2. A EJA e as mulheres como sujeitos da EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) compreende um conjunto de práticas para além da alfabetização. Segundo Haddad e Di Pierro (2000), são práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou à ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou, ainda, de habilidades socioculturais.

Para a UNESCO, a educação de adultos é:

Todo o corpo de processos educacionais organizados, seja qual for o conteúdo, nível e método, seja formal ou não, seja uma extensão ou uma substituição da educação inicial nas escolas, faculdades e universidades bem como no estágio profissional, por meio do qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade à qual pertencem melhoram suas qualificações técnicas ou profissionais, desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento com a finalidade de: (a) concluir um nível de educação formal; (b) adquirir conhecimento e competências em um campo novo; (c) reciclar ou atualizar seu conhecimento em um campo particular (UNESCO, 2009, p.92).

A educação aparece nos documentos internacionais como um direito humano fundamental e universal, imprescindível para a garantia do desenvolvimento humano, social, econômico e cultural da humanidade (id. *ibid.*, p.06). Um direito humano primário para todos os outros: a garantia de seus direitos como cidadãos. Segundo o documento, as pessoas adultas com maior nível educacional têm mais facilidade em cuidar de sua saúde e das crianças e de se proteger de doenças sexualmente transmissíveis. O documento ainda releva que pais e, especialmente, as mães com maior acesso à educação garantem maior participação e desenvolvimento dos filhos e filhas (especialmente no caso das meninas) em relação à educação. O maior envolvimento da família na educação das crianças influencia positivamente no desempenho dos(as) estudantes (UNESCO, 2010, p.20).

Porém, em documento de balanço da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), ressalta-se que:

[...] a educação e aprendizagem de adultos não receberam a atenção que merecem nas principais reformas educacionais e nas recentes iniciativas internacionais para eliminar a pobreza, alcançar a equidade de gênero, prover a educação para todos e fomentar o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2009, p.06).

A definição de Educação de Adultos da UNESCO diz respeito a todos os níveis da educação formal, incluindo o ensino superior. Porém, essa definição não é utilizada nos países da América Latina e Caribe, em que a EJA é relacionada apenas às pessoas pobres e com necessidades básicas de aprendizagem, principalmente ligadas à alfabetização.

No Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos foram estabelecidas pelo Parecer da Câmara de Educação Básica nº 11/2000, do Conselho Nacional de Educação. Em tal documento, a EJA é apresentada como uma modalidade que deve responder à uma dívida social constituída pela negação do direito à educação à jovens e adultos. Segundo o Parecer, relatado pelo conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, o Estado terá de reconhecer que historicamente a educação teve um caráter elitista que negou uma educação de qualidade às classes populares, nas quais se encontravam os negros, indígenas, mulheres e migrantes que foram impedidos de acessar os direitos de cidadania. O parecer ainda traz as três funções da EJA:

Função reparadora: referente à entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado à uma parcela significativa da população brasileira. A partir da premissa de que a educação é direito de todos e todas e dever do Estado, esse deve interferir no quadro das desigualdades do país, por meio de políticas públicas capazes de oferecer uma escola de qualidade e democrática. Essa função também se relaciona com a igualdade perante a lei, ou seja, garantir na prática o que já está estabelecido legalmente. Cabe aqui problematizar que reparar uma situação de desigualdade é diferente de compensar um sujeito que não tem cultura, ou, ainda, que não tenha capacidade intelectual, que são perspectivas ideológicas por muito tempo difundidas em relação ao adulto analfabeto.

Função equalizadora: a partir da reparação das pessoas que tiveram seu direito negado, o ingresso no sistema educacional implica também a necessidade de redistribuição dos bens sociais, o que significa a busca pela igualdade. A EJA, nesse sentido, deve possibilitar às pessoas novas inserções na vida social, no trabalho e na participação em geral. Assim, ela deve ser ampliada para além da alfabetização.

Função permanente: propiciar aos educandos e educandas um constante aprendizado e atualização dos conhecimentos por toda a vida. Em outras palavras, cabe à EJA desenvolver a educação ao longo da vida, conceito que remete a reconhecer que todos(as) aprendemos por toda nossa vida, e que, portanto, a escola deve ser o espaço para diferentes aprendizagens em cada etapa vivida se tornarem desejáveis e/ou necessárias.

Em sua função permanente, a aprendizagem deixa de ser algo estático e passa a ser dinâmica, tornando-se incalculáveis as formas de aprender, os modos de ensinar, fazendo com que a escola não seja mais a única instituição destinada à educação. Nesse sentido, são as interações sociais que aproximam as pessoas, diminuindo as distâncias físicas e os tempos (PAIVA; SALES, 2013, p.4).

Educação e aprendizagem ao longo da vida são definidas pela UNESCO (2010) como proposta que visa reestruturar o sistema de educação, bem como desenvolver o potencial de fora do sistema. Nessa proposta, homens e mulheres são agentes de sua formação. O ensino e a aprendizagem não se limitam ao tempo e espaço da escola; se estendem durante toda a vida, fazendo com que as pessoas possam se desenvolver plenamente (UNESCO, 2010, p.13). Torna-se um marco integrador de todas as formas de educação.

Desta maneira, o documento síntese da Conferência preparatória à CONFINTEA V (1997), para a América Latina e Caribe, apresenta como grande desafio regional passar da alfabetização inicial para a aprendizagem ao longo da vida (UNESCO, 2009, p.09).

Di Pierro (2008b, p.380), analisando a EJA na América Latina e no Caribe, também apresenta argumentos semelhantes, afirmando que ainda estamos num modelo compensatório da EJA, com programas voltados à alfabetização e educação básica, com estruturas de políticas públicas frágeis e poucos investimentos.

A aprendizagem ao longo da vida é chave no contexto do século XXI; é condição para a participação ativa e plena na sociedade; é chave para a autonomia. Por isso, ela não se esgota na escolarização. É preciso compreendê-la em outras formas sistematizadas de educação e nas práticas sociais (id. *ibid.*, p.396).

Para isso, o conceito de equidade dentro da EJA é fundamental para se garantir que todas as pessoas tenham acesso à educação básica, como pré-requisito para as aprendizagens futuras: “A menos que sejam conscientemente corrigidos por meio de políticas orientadas para a equidade, os sistemas educacionais formais tendem a reforçar as desigualdades sociais” (UNESCO, 2010, p.76).

Historicamente, no Brasil, possuímos um contingente significativo de pessoas analfabetas e com baixa escolaridade, que são foco da EJA em sua função reparadora. Segundo a Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio (PNAD) do ano de 2012, a taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais ainda está em 8,7% da população brasileira. Essa taxa, historicamente, vem diminuindo no Brasil; porém, nesse último ano (2011-2012), teve um pequeno aumento de 8,6% para 8,7%. Esse aumento ainda não foi explicado pelo IBGE, que não apresentou elementos para apontar se isso será uma tendência. O perfil dessas pessoas mostra que são, em sua maioria, moradoras na Região Nordeste (17,4%), com idade superior a 60 anos (24,4%) e masculina (9%). Já em 2008, Ireland (2008) denunciava que o Brasil é o país com o maior número de pessoas analfabetas da América Latina. Tal mapa do analfabetismo coincide com o mapa das desigualdades sociais do país, o que leva a se compreender a situação para além de uma questão educacional, mas política e social.

Contudo, o problema educacional do Brasil não se limita ao analfabetismo. Segundo a PNAD 2012, a média de anos de estudos de pessoas com 15 anos ou mais ainda está em 7,9 anos, ou seja, não finalizando o ensino fundamental. Para se ter uma comparação, em Cuba a média de escolaridade de pessoas com mais de 15 anos está em 9,5 anos, ou seja, o ensino fundamental completo (DI PIERRO, 2008a, p.384). O que é um direito de todas as pessoas no Brasil, assegurado em lei, ainda não está garantido na prática.

Esse perfil, além das pessoas trabalhadoras em idade produtiva que necessitam da escolarização para alcançar melhores condições e posições no mercado de trabalho, também revela a presença de pessoas idosas que iniciaram ou voltaram a estudar após estarem aposentadas e com mais tempo livre para se dedicar aos estudos.

A presença de pessoas idosas na EJA vem aumentando, conforme o estudo de Pereira (2012), que entrevistou idosos estudantes na cidade de Niterói-RJ. Quando questionados sobre o motivo por buscarem a escolarização, as pessoas idosas apontam a educação escolar como uma forma de resgatar um passado, corrigir uma injustiça, ou seja, a função reparadora da EJA desponta. Para a autora, a presença de pessoas idosas na EJA é mais que adquirir conhecimentos e reparar uma educação perdida. É a possibilidade de ter uma velhice diferente, mais ativa e digna, repudiando a imagem que se tem da velhice como algo sem utilidade, dependente, ou seja, na perspectiva da função permanente da EJA. Entre as pessoas idosas que frequentam a EJA, as mulheres são a maioria, como já vimos anteriormente.

Contudo, o perfil em relação à idade de pessoas que não tiveram acesso à educação e, que depois de adultas, voltam a estudar está se alterando na EJA. Passamos para

um perfil de jovens que tiveram acesso à escolarização durante a infância, mas que, por diferentes motivos, abandonaram o ensino regular e ingressaram na EJA.

O processo de juvenilização da EJA é marcante em todo o Brasil e decorre de fatores como: as deficiências do ensino regular, que expulsa os jovens da escola; a busca de rápida certificação escolar pela necessidade do trabalho; a ausência de motivação para estudar; entre outros (CARVALHO, R.A., 2009, p.01). A presença dos jovens na EJA tem gerado muitos conflitos nas escolas e salas, como as divergências entre jovens e idosos. Diferentes dos adultos mais velhos, que veem a importância da educação em suas vidas, tanto pela experiência adquirida, como pela falta que a educação fez, os jovens, quando ingressam na EJA, estão desmotivados em relação à educação e ao mercado de trabalho.

Em relação às mulheres jovens, a principal causa da evasão escolar é a gravidez na adolescência: 1,6% das meninas entre 15 a 17 anos que estudam são mães. Esse número é maior quando comparado com as meninas que estão fora da escola, passando para 28,8% (BRASIL, 2013c, p.3 e 4).

Da mesma forma que a EJA tem acolhido esses jovens (que foram expulsos do sistema regular), também há um processo de acolhimento das pessoas com deficiências, sejam mentais ou físicas. De acordo com o Censo 2010, 56,5% das pessoas com deficiências são mulheres no Brasil (BRASIL, 2013b, p.27). Segundo o artigo de Ferreira (2009), as pessoas com deficiências foram invisibilizadas ao longo da história, o que gerou uma exclusão educacional e menor proteção social em outros âmbitos. Para o autor, a exclusão educacional causou às pessoas com deficiência duas fortes consequências: a primeira, que a grande maioria das crianças em idade escolar está à margem do sistema, ou invisíveis, e a segunda, essas crianças quando jovens e adultas continuam sem escolarização, ou analfabetas (FERREIRA, 2009, p.81). Apresentando os dados oficiais, o autor mostra que a presença de pessoas com deficiência na EJA ainda é baixa, sendo que há ainda uma grande descontinuidade nos estudos em níveis mais avançados.

Por fim, a última diversidade que aparece na EJA e que aqui será abordada diz respeito ao espaço de formação das pessoas adultas. Existem muitos exemplos de salas de aula no ambiente de trabalho, como fábricas, assentamentos ou, ainda, em ambientes de privação de liberdade. No caso da privação de liberdade, a lei de Execuções Penais determina que todas as pessoas nessa situação têm o direito à educação, em nível fundamental e formação profissional. Determina, ainda, que as unidades prisionais tenham bibliotecas e instalações para estudo e trabalho. Em 2006, criaram-se as Diretrizes Nacionais para a Educação nas Penitenciárias (IRELAND, 2008, p.133).

Em estudo sobre a educação no sistema prisional feminino, Cunha (2010) apresenta dados sobre a unidade de Araraquara-SP. Em relação à escolaridade, a maioria dessas mulheres (66,6%) não havia completado o ensino fundamental quando foram presas (dados de 2009). Segundo a autora, a realidade dessas mulheres em Araraquara reflete o quadro estadual, em que 69% da população feminina do Estado de São Paulo em situação de prisão são analfabetas ou possuíam ensino fundamental incompleto, em 2005. As mulheres presas de Araraquara possuem ainda, como perfil associado à baixa escolaridade, o ingresso precoce ao mercado de trabalho (em funções pouco qualificadas e de subempregos) e a maternidade também precoce.

Abordadas as diversidades dos sujeitos da EJA, pode-se notar que as mulheres compõem grupo mais discriminado em todas as categorias. Nesse sentido, Saffioti (2008) nos ajuda a entender tal situação ao nos oferecer o conceito de nós de gênero, composto pela tríade gênero, raça e classe, elementos que não podem ser pensados isoladamente, já que constituem desigualdades que estão relacionadas. Segundo a autora, em um local onde há homens e mulheres, geralmente as mulheres falam menos e mais baixo que os homens, logo a voz grave significa mais poder, ainda que a pessoa fale baixo, pois o que levamos em consideração são as relações de gênero. Já a voz grave de um operário de uma fábrica não tem mais poder do que a voz baixa do patrão, pois aqui é a lógica de classe que opera (SAFFIOTI, 2008). O mesmo acontece com a dimensão de raça: no mercado de trabalho as mulheres negras sofrem uma dupla discriminação, recebendo em média, 32% do salário recebido pelos homens brancos (BRASIL, 2008).

A presença deste nó na EJA é muito significativa. Para Di Pierro (2008a, p. 373), o que melhor define os sujeitos da EJA é a marca da exclusão, tanto em relação às questões sociais, econômicas, culturais, como quanto às dimensões de gênero, raça e classe e às variantes linguísticas, geracionais, regionais. Da mesma forma, esse quadro de exclusão marca a trajetória das mulheres na sociedade.

Tendo explicitado as desigualdades sofridas pelas mulheres na sociedade e que se refletem na escolaridade, também reconhecemos que o acesso à EJA tem desempenhado papel fundamental na luta por igualdade e proteção para as mulheres. Mas no âmbito interno da EJA, como sujeitos dessa modalidade, as mulheres estão nos níveis mais baixos de escolaridade e dela necessitam para mover-se e proteger-se em âmbitos nos quais os homens já estão protegidos. A adoção da ideia de *educação ao longo da vida* pode ajudar a articular a educação escolar de jovens e adultos em âmbitos não escolares. Entendendo o curso de PLPs como um âmbito de educação de adultos não-escolar, voltado às especificidades das mulheres

como sujeitos sociais, compreendemos que a análise de seus processos de formação pode contribuir para se pensar para além do acesso a permanência e os conteúdos de uma EJA que seja mais compatível com as necessidades das mulheres. Assim, respondemos a questão com a qual abrimos esse capítulo e partimos para o próximo capítulo, no qual apresentaremos o curso de Promotoras Legais Populares, uma experiência de EJA que se coloca como capaz de fortalecer o aprendizado de mulheres, tanto para a sua atuação na sociedade como para suas relações pessoais.

CAPÍTULO 2 - O projeto Promotoras Legais Populares

Revelando as desigualdades que as mulheres sofrem em diferentes âmbitos sociais e o importante papel que a educação desempenha para a condução de suas vidas, apresentamos nesse capítulo o curso de Promotoras Legais Populares (PLPs), uma iniciativa no âmbito da educação não escolar de adultos, voltada à promoção dos direitos das mulheres. Compreender tal iniciativa visa levantar elementos que possam ajudar a pensar uma EJA e outros espaços educativos que sejam mais próximos das necessidades das mulheres.

Com o intuito de buscar as fontes históricas e de experiências do curso de Promotoras Legais Populares no Brasil, realizamos uma pesquisa bibliográfica em diferentes bases de dados. Primeiramente, na base geral de dados do Scielo, buscando os descritores que se relacionassem com o curso de Promotoras Legais Populares. Dessa pesquisa, encontramos apenas 1 (um) artigo¹⁰ que relacionava-se com o curso de PLPs. Na sequência, realizamos a busca no Portal de Periódicos da CAPES, com os descritores idênticos, e encontramos o mesmo artigo encontrado no Scielo.

No portal eletrônico “Google Acadêmico”, foi possível obter 283 resultados, sendo que, retirando-se os referentes às citações, obtivemos 249 textos. Filtrando os mesmos, selecionamos os itens que possuíam o descritor (Promotoras Legais Populares) apenas no título, chegando a 10 resultados, quais sejam: 01 (uma) tese de doutorado, 02 (duas) dissertações de mestrado, 04 (quatro) artigos publicados em revistas, 01 (um) artigo, 01(um) painel apresentado em congresso e 01 (um) artigo publicado em site (detalhamento no apêndice).

Destes 11 (onze) trabalhos selecionados para contribuir com essa investigação, 5 (cinco) contêm a experiência do curso de PLPs organizado pela Universidade de Brasília por meio de um curso de extensão universitária ligado à Faculdade de Direito, com início em 2005. Dos demais, 2 (dois) são oriundos da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS e referem-se à experiência do curso de São Leopoldo-RS, o qual é organizado por uma Ong chamada Centro Ecumênico de Evangelização, Capacitação e Assessoria (CECA). Outros 03 (três) são da Themis Assessoria e Estudos de Gênero, com sede em Porto Alegre -

¹⁰ BONETTI, Alinne de Lima. Entre femininos e masculinos: negociando relações de gênero no campo político. Cad. Pagu, Campinas, n. 20, 2003. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332003000100007&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 17 dez. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332003000100007>.

RS, e apenas 01 (uma) experiência da região sudeste, por meio da União de Mulheres do Município de São Paulo.

O delineamento referencial exposto será a base para o desenvolvimento deste capítulo, que versará sobre o curso de Promotoras Legais Populares. No primeiro item traçaremos um histórico do curso de PLPs, desde seu surgimento no Brasil e em outras localidades. No segundo e terceiro itens apresentaremos as experiências do curso realizadas pela Themis e pela União de Mulheres de São Paulo, respectivamente. Por último, apresentaremos a experiência da cidade de São Carlos, foco deste trabalho.

2.1. Histórico do Curso de PLPs

O surgimento do curso Promotoras Legais Populares, na década de 1970, faz parte de um processo amplo de experiência conhecida como *legal literacy ou capacitação legal*. Segundo Ricoldi (2005), o termo foi apresentado pela primeira vez em documentos oficiais nas resoluções finais da Conferência da Mulher nas Nações Unidas¹¹, em Nairóbi (1985), com a recomendação para fomentar iniciativas de educação de adultos no sentido de elevar as taxas de alfabetização entre as mulheres. O conceito remete-se ao “processo de compreensão sobre a ligação das leis de empoderamento, [...] experiências de utilização das leis para ‘empoderar’ mulheres” (RICOLDI, 2005, p.36).

Em sua dissertação, Ricoldi (2005) apresenta a publicação do Comitê Latino Americano de Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM), de 1991, que descreve oito experiências de capacitação legal em países da América Latina, promovidas por organizações feministas, a maioria ligada ao direito. A primeira foi realizada pela entidade feminista “Flora Tristan” do Peru, com aulas de capacitação e difusão dos direitos das mulheres e o *Servicio Legal*, um centro de orientação e resolução de conflitos. O curso de capacitação legal tinha por um de seus objetivos diminuir a distância entre “mujeres de sectores populares y mujeres con formación em derecho” (id. *ibid.*, p.39).

¹¹ Segundo a página da internet da ONU no Brasil: “Em 1985, a “Conferência Mundial para a Revisão e Avaliação das Realizações da Década das Nações Unidas para a Mulher: Igualdade, Desenvolvimento e Paz” foi realizada em Nairóbi (Quênia). Ela foi convocada num momento em que o movimento pela igualdade de gênero finalmente ganhou verdadeiro reconhecimento global, e 15 mil representantes de organizações não-governamentais participaram em um Fórum paralelo de ONGs. O evento foi descrito por muitos como o “nascimento do feminismo global”.”. Disponível em: <http://www.onu.org.br/a-onu-em-acao/a-onu-e-as-mulheres/>, acessado em 04/10/2013.

Já o *Servicio Legal*, em um primeiro momento, consistia em atendimentos às mulheres para a resolução de conflitos. Posteriormente, foi reformulado e passou a desenvolver, além dos atendimentos individuais, grupos de reflexão para casos de violência, separação, abandono e maternidade (id. *ibid.*, p.39).

Desta forma, Ricoldi (2005) aponta que

[...] a capacitação legal, a princípio, surge de uma necessidade de informação sobre direitos, passando por um processo de questionamento dos próprios princípios legais, que, ainda que garantidos, não asseguram as mudanças sociais das representações sociais de gênero que as organizadoras julgavam necessárias (id. *ibid.*, p.42).

A autora apresenta, ainda, mais duas experiências de capacitação legal no Peru, da organização “Manuela Ramos”, que desenvolvia o curso de “*Orientadoras legales*”, em 1987 e outra da “Peru Mujer”, já com o nome de “*Promotoras Legales Populares*”, em 1984. Nessa última, as mulheres formadas implantavam os *Servicios Legales* por meio dos quais se realizavam atendimentos às mulheres.

No Brasil, a ideia da implantação do Promotoras Legais Populares teve início em 1992, após militantes feministas brasileiras participarem de uma capacitação legal popular realizada pelo CLADEM¹², onde tiveram a oportunidade de conhecer iniciativas de educação em direitos humanos de países da América Latina como Argentina, Peru e Chile (OLIVEIRA, F.F. de, 2006).

Ricoldi (2005) apresenta um relato de Maria Amélia de Almeida Teles, mais conhecida como Amelinha Teles, da União de Mulheres sobre o seminário do CLADEM e a motivação em realizar o curso no Brasil:

Então, esse seminário [*realizado pelo CLADEM*] era latino-americano, não era brasileiro. Então elas estavam, as peruanas, Costa-Rica, acho que bolivianas, tinha umas quatro. Quatro ou cinco países lá, contando a sua experiência, então nós falamos “*puxa, mas é isso que nós temos que fazer...*” Isso era o ano de 92. E nós tínhamos, há quatro anos atrás, conquistado uma Constituição, que tinha dado garantias e direitos pras mulheres, e que a gente temia que se perdessem, uma vez que não foram implementados... direitos, assim, de forma mais contundente, mais objetiva, né, mostrando, “*olha, a Constituição manda fazer isso, então a partir de agora, nós vamos fazer isso*”. Mas, como nunca aconteceu no Brasil, o que a gente pensou: se as mulheres perderem esse conhecimento, não adquirirem esse conhecimento, a nossa Constituição pode ficar só no papel, nós não vamos efetivar. Então nós temos que aproveitar esse projeto e trazer p’ro Brasil. E nós saímos com a

¹² O CLADEM teve papel importante no caso de Maria da Penha Fernandes, mulher vítima de violência de gênero, que deu popularidade à Lei no. 11.340/06, legislação que tipifica a violência doméstica e familiar contra as mulheres. Foi o CLADEM, junto com outras organizações feministas, que apresentou à OEA (Organização dos Estados Americanos) a denúncia contra o estado brasileiro de negligência e omissão em relação ao caso de Maria da Penha e a violência contra as mulheres.

incumbência de resolver isso, cada uma no seu estado, da melhor forma, e tal. (RICOLDI, 2005, p. 58-59)

No contexto da redemocratização no Brasil, a Constituição de 1988 representou e ainda representa um marco na garantia dos direitos individuais e coletivos. Porém, os entraves na área jurídica prejudicam a efetivação desses direitos, principalmente para as mulheres, que já possuem outras tantas barreiras. Como aponta Feix (2002, p.158):

O conhecimento das leis e dos direitos, a falta de recursos para o pagamento de advogado, a sofisticação e hostilidade do ambiente judiciário às camadas pobres da população e o descompasso entre o direito positivado e a realidade em que se estabelecem as relações jurídicas são alguns desses obstáculos.

Com o desafio de transpor esses obstáculos, após a experiência do CLADEM, duas organizações não governamentais feministas começaram os cursos de PLPs. A primeira iniciativa foi a da Themis – Assessoria Jurídica e Estudos de Gênero de Porto Alegre – RS, com a primeira turma em 1993. No mesmo ano, a União de Mulheres de São Paulo ofereceu o “Seminário Nacional de Introdução ao Curso de Promotoras Legais Populares”. No ano seguinte, iniciou o curso na cidade de São Paulo. As formações foram nomeadas como Promotoras Legais Populares, porém com algumas diferenças na execução do projeto (OLIVEIRA, J.G. da S., 2001).

De maneira geral, o curso de Promotoras Legais Populares possui três características marcantes: formar mulheres para que sejam multiplicadoras dos direitos humanos e especialmente da população feminina; apresentar uma abordagem multidisciplinar do direito, incorporando aos tópicos do direito outras questões como cidadania, relações de gênero, saúde, entre outros, e ser uma ação afirmativa para as mulheres, como defende Feix:

A proposta, sustentada pela metodologia utilizada, não é “formar advogadas”, mas pessoas capacitadas para intervenção social. Ou seja, possibilitar a multiplicação de conhecimentos na perspectiva de criar novos instrumentos e facilitar o acesso à justiça, transformando a realidade de exclusão de milhares de mulheres (FEIX, 2002, p.159).

Em um primeiro momento, o Curso de PLPS, foi uma ação do movimento feminista, posteriormente também por iniciativas do poder público (como prefeituras e pelo financiamento do Governo Federal), por entidades não governamentais e de classe (como a OAB e sindicatos) e por universidades.

No portal eletrônico da Secretaria de Políticas para as Mulheres do Governo Federal há uma recomendação do curso de PLPs, como um instrumento de enfrentamento à violência contra as mulheres e uma iniciativa do campo da educação jurídica popular. Constam ainda algumas entidades que organizam o curso no Brasil (Anexo 1).

Há experiências de PLPs que, após o curso, criaram organizações não governamentais, como o Centro Dandara de Promotoras Legais Populares de São José dos Campos, o PROLEG de Santo André e as Promotoras Legais Populares Cida da Terra de Campinas. Outras experiências de cursos são focadas em públicos específicos, como para trabalhadoras domésticas, organizado pela Universidade Católica de Brasília e para mulheres dirigentes sindicais, organizado pela Central Única dos Trabalhadores – CUT do estado de São Paulo.

No próximo item, farei uma explanação sobre as experiências da Themis de Porto Alegre e da União de Mulheres de São Paulo, tanto pelo pioneirismo na organização do curso, como pelo formato, especificidades e atuação das PLPs.

2.2. A experiência da Themis – Porto Alegre-RS.

A Themis, Associação Jurídica e Estudos de Gênero, foi fundada em março de 1993, em Porto Alegre-RS, por três advogadas feministas. O nome é inspirado na deusa grega da justiça, Themis, remetendo-se assim para a sua principal vocação, a articulação entre gênero e o direito. Tem como principais eixos de atuação: o programa de formação de Promotoras Legais Populares; advocacia feminista e o Centro de Documentação, estudos e pesquisas (FEIX, 2002).

A articulação entre o mundo da justiça e as mulheres é o objetivo da Themis, alterando a dicotomia entre o que está escrito nas legislações e como elas são aplicadas. Busca superar a ausência de normas e instrumentos jurídicos de proteção aos direitos das mulheres e de espaços institucionais que acolham essas demandas, bem como intervir quanto à postura cotidiana de muitos operadores do direito “que resulta na permanente imposição de invisibilidade às mulheres e suas especificidades pelo sistema jurídico” (id. *ibid.*, p.160).

O eixo de atuação Advocacia Feminista busca, por meio de estudos e acompanhamentos de casos, conquistar sentenças judiciais em favor das mulheres. Já o Centro de Documentação, estudos e pesquisas organiza eventos e publicações.

Em Porto Alegre-RS, a Themis inicia o projeto PLPs por meio da divulgação do curso em entidades e organismos governamentais com mulheres que trabalham com questões sociais, realizando uma seleção das participantes, buscando líderes comunitárias com baixa renda e alfabetizadas. Focaliza-se o local do curso em uma região da cidade, principalmente na periferia, e com população de vulnerabilidade social. Essa forma de seleção

das mulheres para o curso pode ser um elemento de exclusão, pois mulheres não alfabetizadas não podem participar e, da mesma forma, mulheres que não tenham um engajamento político. Como vimos no primeiro capítulo, a participação política das mulheres ainda é muito baixa, o que acontece em todos os níveis e em diferentes espaços públicos. Da mesma forma, historicamente as mulheres foram excluídas dos processos de escolarização. A organização, ao realizar essa seleção, continua a reproduzir esses mecanismos de exclusão em relação às mulheres.

O curso é estruturado em 60 horas, divididas em encontros por módulos, a saber: “*Organização do Estado e Justiça, Direitos Humanos, Relações Familiares, Relações de Trabalho, Violência Doméstica e Sexual, Direitos Reprodutivos e Sexuais e Discriminação Racial*” (id. ibid., p.159). Porém, pode haver modificações de acordo com a especificidade da comunidade onde o curso é desenvolvido. Fonseca et. al. (2002, p.3) relatam que, em uma comunidade onde havia grandes índices de violência contra as mulheres, foram organizadas mais aulas sobre o tema. Essa flexibilidade em relação aos conteúdos é um elemento importante para a EJA escolar, uma vez que, trabalhando com pessoas que já possuem uma grande bagagem de experiência de vida e de trabalho, o conteúdo da EJA precisa ser adequado a cada realidade, de forma a satisfazer as necessidades dos(as) educandos(as).

Os encontros foram de três horas, uma vez por semana, contendo aulas expositivas, oficinas, vídeos, discussões em grupo, estudos de casos, júris simulados, visitas às instituições e serviços de atendimento às mulheres. Os(as) professores(as) são especialistas nas áreas.

Para a Themis, o curso possui como objetivos fundamentais:

- 1) Desenvolver a consciência e conhecimento de direitos;
- 2) Desenvolver o sentimento de inclusão social através da apropriação do conceito de cidadania e o fortalecimento da autoestima;
- 3) Ampliar o conceito de Justiça para além dos limites de atuação do Poder Judiciário, como valor cotidiano enraizado em práticas sociais de exercício dos direitos supostamente garantidos pelo Estado, através da legislação e políticas públicas vigentes. (FEIX, 2002, p. 160)

Nos artigos pesquisados sobre a experiência da Themis, a Educação Popular não aparece com um referencial teórico e metodológico, diferentemente das experiências de São Paulo, Brasília e São Leopoldo. Nestes, a Educação Popular, o feminismo e o direito alternativo (ou direito achado na rua) são conceitos fundamentais para a estruturação do curso.

Retomando, a primeira turma de PLPs de Porto Alegre aconteceu em 1993, no bairro de Restinga (zona leste da cidade), com a colaboração da Prefeitura e da UNIFEM – Fundo das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Mulher. Nos demais anos, também contou com o apoio de outras entidades internacionais e do poder público.

Em 11 (onze) cursos realizados (1993-2011) foram formadas 323 promotoras (ÁVILA et al, 2011, p.54). Para Feix (2002), essas mulheres possuem uma identidade social de Promotoras Legais Populares que as movem para uma prática coletiva em luta dos direitos das mulheres.

As Promotoras atuam de diferentes formas, tanto individual quanto coletivamente, oferecendo orientações às pessoas e a grupos que necessitem. A experiência da Themis foi emblemática, pois as PLPs formadas criaram o Serviço de Informação à Mulher (SIM), que presta atendimento às mulheres em suas comunidades. Esses espaços são coordenados por uma comissão eleita pelas próprias integrantes e funcionam em locais cedidos pela comunidade (como escola, associação de bairro), das 10h às 20h. Para garantir o cumprimento de horário, as PLPs fazem revezamento em plantões. Todos os 06 (seis) SIMs localizados em Porto Alegre são orientados e supervisionados pela Themis, que reúne periodicamente as suas coordenações. Os SIMs também tornam-se espaços de difusão de informações da comunidade.

O serviço possui um regimento geral, com a definição da linha de atuação e dos procedimentos em todas as unidades, como, por exemplo, fichas e diários de atendimento. O trabalho é organizado em três áreas: prevenção/educação; promoção/representação e defesa/atendimento (RICOLDI, 2005, p.65). Dessa forma, os SIMs constituem-se em centros de atendimento às mulheres.

Na perspectiva da política pública, os Centros de Referência da Mulher (CRM) são equipamentos do poder público, possuindo diretrizes nacionais¹³, estimulados e monitorados pela Secretaria de Políticas para as Mulheres do Governo Federal. Diferentemente dos CRMs, os SIMs não possuem uma equipe técnica profissional formada por psicólogos(as), assistentes sociais e advogados(as), mas realiza o atendimento de forma a proporcionar às mulheres em situação de violência o acolhimento, orientações e o encaminhamento das demandas.

¹³ A Norma técnica de uniformização do CRMs pode ser encontrada em www.spm.gov.br.

Por meio da experiência das PLPs, a Themis ampliou seu trabalho de formação, criando o curso Jovens Multiplicadores de Cidadania, voltado para jovens de ambos os sexos, no mesmo molde do curso de PLPs.

A experiência da Themis foi diversas vezes reconhecida. Uma delas foi através do Prêmio Nacional de Direitos Humanos, concedido em 1996, que gerou uma parceria com o Ministério da Justiça para a capacitação nacional de “Agentes de Cidadania”. Cabia à Themis formar outras organizações para reproduzir a experiência em suas localidades. Esse projeto gerou 900 pessoas formadas, homens e mulheres, para trabalharem com questões dos direitos humanos, indo além dos direitos das mulheres (FEIX, 2002, p.164).

Com esse projeto e a criação do Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH), foi sugerida a institucionalização das Promotoras Legais Populares em âmbito nacional, que se transformaria em “Agentes Comunitários de Justiça e Cidadania”, uma inspiração nos Agentes Comunitários de Saúde, categoria incorporada pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Essa proposta continua sendo refletida entre diferentes parceiros (id. *ibid.*, p.166).

A partir dos artigos analisados sobre a experiência da Themis, o trabalho de Fonseca, Bonetti e Pasini (2002) aborda elementos a partir de uma abordagem antropológica, os quais apresentam as transformações que as mulheres tiveram após realizar o curso, e destacam a criação de laços de solidariedade entre as mulheres participantes pela ânsia pela justiça social. Assim, “elas entram no diálogo com os princípios norteadores do Curso e usam o instrumental fornecido para dar uma direção mais nítida a suas preocupações” (FONSECA; BONETTI; PASINI, 2002, p.27).

Em 2010, a Themis realizou uma pesquisa junto às PLPs. Para essas mulheres, o curso representa uma oportunidade de obter mais conhecimento, de fortalecer os seus trabalhos comunitários. É uma forma de transformar as suas vidas. “Após o curso, muitas PLPs mudaram seus cotidianos, reorganizaram a vida, retomaram os estudos” (ÁVILA, 2011, p.56). Trata-se de um fator importante para o fortalecimento das mulheres em relação à sua formação educacional, bem como para articulação entre o curso de PLPs e outras formas de EJA.

2.3. A experiência da União de Mulheres de São Paulo – São Paulo-SP.

A União de Mulheres de São Paulo tem uma importante história no movimento feminista paulista e nacional. Fundada em 1981, surge na efervescência dos anos pós-ditadura

e da redemocratização do país, período marcado por fortes articulações dos movimentos sociais. Em seu ato de fundação, estavam presentes cerca de 300 mulheres, que tinham como principais preocupações as questões sobre a política de natalidade, os direitos das mulheres trabalhadoras e os direitos reprodutivos (RICOLDI, 2005, p.73).

Obteve importante contribuição no movimento constituinte, lançando campanhas, documentos e participando intensamente no corpo a corpo com os(as) deputados(as) constituintes. A principal proposta para a Constituição de 1988 foi da legalização do aborto, que contou com 30 mil assinaturas.

A organização sempre esteve ligada aos movimentos da periferia da capital paulista, como clubes de mães, associações de bairro e sindicatos, se tornando uma referência em mobilização de massa das mulheres durante a década de 80 (id. *ibid.*, p.79). Na década de 1990, a União começa a se preocupar com a formação das mulheres, criando os primeiros cursos com o objetivo de formar lideranças, já na perspectiva da garantia dos direitos assegurados na Constituição.

Em 1992, a entidade implementa a campanha “A impunidade é cúmplice da violência”, uma campanha inspirada no caso de femicídio¹⁴ de Marcia Leopoldi¹⁵, morta pelo seu ex-namorado em 1984 e que teve seu desfecho final apenas em 2005, vinte e um anos após o crime (LEOPOLDI et al, 2007). A violência contra a mulher passa a ser o principal eixo de luta, principalmente na relação com a impunidade perante as leis e o poder judiciário. No contexto dessa campanha. Surge o evento do CLADEM, já mencionado anteriormente, inspirador do PLPs.

Antes do primeiro curso, a União de Mulheres organizou o “Seminário Nacional de Introdução do Curso de Promotoras Legais Populares”, em junho de 1993, com o objetivo de articular instituições públicas ligadas à justiça e ao movimento feminista. Participou desse encontro a Themis, que havia iniciado o curso em Porto Alegre e fez um relato da experiência. Após o evento, a União de Mulheres convoca uma reunião com as entidades presentes para organizar o curso.

¹⁴ Femicídio é o assassinato de mulheres decorrente da violência de gênero. Segundo Leopoldi et al (2007), o termo foi utilizado pela primeira vez em 1976, pelo Tribunal Internacional de Crimes contra Mulheres, em Bruxelas – Bélgica. O movimento feminista utiliza tal termo para dar visibilidade a esse tipo de crime, que por muitas vezes é subnotificado.

¹⁵ O caso de Marcia Leopoldi, assim como o de Maria da Penha, foi denunciado à Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (OEA), denunciando o estado brasileiro por negligência e lentidão dos poderes, em especial do Judiciário, com relação à violência contra as mulheres.

Além da União de Mulheres, o curso possui como organizadores o Instituto Brasileiro de Advocacia Pública (IBAP)¹⁶ e o Movimento do Ministério Público Democrático (MPD)¹⁷, que se constituem ainda como uma coordenação estadual de todos os cursos no estado de São Paulo.

A primeira turma da capital teve início em 1 de abril de 1994, tendo as aulas sido ministradas no Sindicato dos Servidores Municipais. Contou com 42 mulheres inscritas, incluindo as militantes da organização. Foi realizado aos sábados, das 9h às 18h, com duração total de 136 horas durante quatro meses. Segundo Ricoldi (2005, p.98), as Promotoras formadas nessa primeira turma se uniram para contribuir com o planejamento do segundo grupo, que por ventura manteve basicamente a mesma estrutura de conteúdos e formato.

Na 3ª e 4ª edição, a União de Mulheres obteve financiamento da Fundação Ford. De 1995 a 1998, o curso passou por várias mudanças, principalmente em relação ao local, mas também alterando o seu conteúdo, retirando e acrescentando outros temas.

A partir de 1999, o projeto conseguiu um espaço fixo no auditório da Secretaria de Justiça do Estado, no Pátio do Colégio, local significativo para a cidade de São Paulo, pois marca a sua fundação, oferecendo, assim, estabilidade para o curso. Tornou-se um lugar simbólico para as PLPs, materializado em uma placa metálica que reconhece a importância dos encontros nessa sede.

O curso de São Paulo tornou-se referência para diversas cidades do estado. A primeira experiência fora da capital foi em São José dos Campos, a partir de pessoas ligadas ao S.O.S. Mulher, em 1998. Posteriormente, criou-se o Centro Dandara de Promotoras Legais Populares (2001), na mesma cidade. Em todo o processo de expansão para outros municípios, o IBAP, o MPD e, principalmente, a União de Mulheres atuaram como articuladores e estimuladores.

A partir da expansão, foram criados os Seminários Estaduais das Promotoras Legais Populares. O primeiro realizou-se na cidade de São Paulo, no ano 2000. O III

¹⁶ O IBAP é uma associação sem fins lucrativos, formada por profissionais do direito, em especial advogados públicos concursados. Busca o “fortalecimento da advocacia pública em nosso país, principalmente através de uma atuação voltada à defesa intransigente da moralidade administrativa e do interesse público a partir de uma atuação incisiva dos Advogados do Estado (Procuradores da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, da Administração Direta e Indireta e Procuradores das Casas Legislativas Municipais, Estaduais, Distritais e Federais) e da garantia do acesso de todos à Justiça, através do fortalecimento institucional das Defensorias Públicas” (disponível em <http://www.ibap.org>, acessado em 13/10/2013).

¹⁷ O MPD é uma entidade sem fins lucrativos, fundada em 1991 por promotores/as de justiça. Tem como principal objetivo a democratização do acesso à justiça. Para isso desenvolve “cursos de educação popular do direito, capacitando lideranças populares, ou por meio de seminários, congressos e outros eventos, fazendo com que os operadores do direito tenham um olhar diferenciado em relação aos problemas sociais de nosso país.” (Disponível em <http://www.mpd.org.br>, acessado em 13/10/2013)

Seminário Estadual foi emblemático, contando com a participação de cerca de 500 mulheres. A partir das discussões e deliberações desse encontro, iniciou-se a construção da Carta de Princípios do Curso de Promotoras Legais Populares, finalizada após oito meses de reuniões entre as entidades de todo o estado (RICOLDI, 2005, p.115). Segundo Teles, já foram formadas mais de 5000 PLPs no estado de São Paulo, em aproximadamente 20 municípios diferentes (TELES, 2011, p.48).

A Carta de Princípios surgiu da necessidade, cada vez mais presente, de criação de cursos em outros municípios e de estimular o que seriam os seus objetivos e princípios. A carta traz alguns elementos fundamentais, como: 1) Promotora Legal Popular não é uma profissional do direito, mas sim uma liderança formada para lidar com questões do cotidiano das pessoas que tiveram os seus direitos violados; 2) O curso apoia-se em uma abordagem multidisciplinar do direito, em que são incorporados conteúdos de outras áreas; 3) É um curso voltado especificamente para as mulheres, como forma de ação afirmativa.

Em todas as aulas, busca-se trazer à tona as trajetórias e conquistas do movimento feminista em cada tema, trabalhando, dessa forma, os direitos na perspectiva de gênero. Em relação à metodologia, segundo Teles (2011), esta é pautada pela

[...] educação popular feminista em que se busca garantir espaços de construção de identidade de gênero e de articulação de ações contra as desigualdades, seja no campo privado ou público. É fundamental a troca de saberes entre as participantes. É o que chamamos de educação de mão dupla: tanto se aprende como se ensina (TELES, 2011, p.51).

O direito é entendido como um instrumento de libertação, democratização e desenvolvimento: “Conhecer direitos e leis aproxima os segmentos marginalizados da cidadania, popularizando e efetivando os meios para alcançar a justiça” (UMSP, IBAP, MPD, 2007, p.1).

O conteúdo do curso se baseia principalmente na Constituição Federal de 1988, mais especificamente nos direitos humanos das mulheres. De acordo com a Carta de Princípios, deve necessariamente conter os seguintes itens:

1. Introdução ao curso: a questão de gênero, raça/etnia, identidade e Direitos Humanos.
2. Noções do conceito de Estado e a formação de gênero.
3. Introdução ao Estudo do Direito.
4. A tripartição dos Poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário.
5. Acesso à Justiça: Ministério Público, Defensoria Pública e a Polícia.
6. História e atualidade dos Direitos Humanos (incluindo a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher. Convenção para Eliminar Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher).
7. Direito à saúde: SUS e a Saúde da mulher (aborto, AIDS, etc.).

8. Direitos sexuais e reprodutivos.
9. Discriminação racial: legislação e história.
10. Previdência Social e Acidentes do Trabalho.
11. Introdução ao Direito Penal, com ênfase na questão da violência e gênero.
12. Noções de Processo Penal.
13. Processo civil e o direito de ação.
14. Direito civil e o direito do consumidor.
15. Direito civil e direito de família e sucessões.
16. Habitação e Política Fundiária.
17. Estatuto da Criança e do Adolescente.
18. Meio ambiente e gênero.
19. Pessoas com deficiência e Pessoas Idosas. (UMSP; IBAP; MPD, 2004)

A carta remete a esses conteúdos como conteúdos mínimos, podendo ser acrescentados outros de acordo com a necessidade da localidade, levando em consideração os objetivos.

A respeito da atuação das PLPs de São Paulo, diferentemente da experiência de Porto Alegre, não existe um serviço ou uma atuação estabelecida anteriormente. Isso é devido ao fato do segundo ser mais difuso em relação ao perfil das participantes, com mulheres de todas as cidades. Desta forma, as formadas realizam os trabalhos como PLP também de maneira difusa, ou seja, nos espaços que já possuem atuação, como em organizações não-governamentais (RICOLDI, 2005, p. 121).

Para Flavia Piovesan, professora de direito da PUC-São Paulo e uma das professoras do curso de PLPs da capital:

[...] as discussões em aula são sempre marcadas pela história de lutas e de dores compartilhadas; por vezes sufocadas e indignadas; mas, sobretudo, pela fibra da coragem e pela ânsia da capacidade transformadora daquelas mulheres (LEOPOLDI; TELES; GONZAGA, 2007, p.13).

Em mais de uma década de curso em São Paulo, foram muitas as lutas e ações alcançadas. Teles (2007) aponta algumas delas: o encaminhamento de dois casos de feminicídios à Comissão de Direitos Humanos da OEA; a anulação da portaria que proibia às mulheres entrarem no Supremo Tribunal Federal vestidas de calças compridas, em outubro de 1996; o reconhecimento pela primeira vez do estupro no local de trabalho como acidente de trabalho, que gerou jurisprudência para outros casos; a organização das campanhas “Pela criação do Juizado Especial para crimes de Violência de Gênero” e “Quero crescer sem violência” e a conquista do 5º Prêmio Santo Dias de Direitos Humanos, concedido pela Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (TELES, 2007, p.118).

2.4. As Promotoras Legais Populares de São Carlos.

Nesse item apresentamos o curso na cidade de São Carlos. Como base para as reflexões desse item, foram utilizados os documentos oficiais da Prefeitura Municipal de São Carlos, fornecidos em 2012, após a conclusão da primeira e segunda turma do curso de PLPs promovido pelo poder público. Os relatórios contam com materiais de divulgação (panfletos), fichas de inscrição, listas de presença, materiais utilizados nas aulas e avaliações das participantes sobre o curso. Também foi consultado o livro “Tecer a rede – relato e análise sobre políticas públicas para as mulheres no município de São Carlos”, publicado no mesmo ano, do qual sou uma das organizadoras. Já as informações do terceiro curso foram obtidas pela coordenação composta pelas PLPs formadas nas edições anteriores. Essa edição será abordada no próximo capítulo, juntamente com a descrição da metodologia e das participantes da pesquisa. Como participei da elaboração, implementação e disseminação das três edições, minhas anotações pessoais, memória e experiência também foram fontes para as elaborações.

2.4.1. Antecedentes

Quando uma organização manifesta interesse em planejar um curso de PLPs, a coordenação estadual orienta que as solicitantes participem das aulas em uma cidade onde este já esteja estruturado. No município de São Carlos-SP, seguimos essa orientação, e em 2007 fomos a Rio Claro - SP, com um grupo constituído por quatro mulheres, sendo duas funcionárias públicas (uma assistente social e eu - na ocasião como gestora de políticas para as mulheres) e mais duas representantes da comunidade que militavam nas questões feministas, sendo uma moradora do bairro Cidade Aracy (local de maior concentração de famílias de baixa renda da cidade) e outra da zona rural.

O curso, em sua terceira edição em Rio Claro, foi ministrado na Casa Transitória “Verdade e Luz” e organizado em conjunto com a Comissão da Mulher Advogada da OAB. O projeto local teve uma história ativa junto a coordenação estadual, porém, foi o último a ser realizado naquela cidade, até o presente momento.

Após o término, iniciamos as articulações para realizá-lo na cidade de São Carlos, com intermediação do organismo de política para as mulheres da Prefeitura

Municipal. A primeira providência foi buscar os recursos financeiros. Desta forma, a Divisão de Políticas para as Mulheres enviou um projeto de financiamento à Secretaria de Políticas para as Mulheres do Governo Federal com o objetivo de implantar a rede de enfrentamento e atendimento às mulheres em situação de violência na cidade.

O convênio “Tecendo a rede e construindo a cidadania das mulheres são-carlenses” buscou articular os diferentes setores públicos que atendem as mulheres, tendo em vista a garantia do atendimento de qualidade e a efetivação da Lei nº 11.340/96, a Lei Maria da Penha (SANTOS; SOUZA, 2012). A proposta contou com um curso de formação aos(as) profissionais envolvidos(as) no atendimento às mulheres em situação de violência e com o curso de Promotoras Legais Populares, que dentro do projeto tinha o papel de mobiliza-las para o enfrentamento à violência.

Outros resultados obtidos desta parceria com o governo federal foram a sensibilização, orientação e capacitação da sociedade por meio de cinco Seminários Regionais de Enfrentamento à Violência contra a Mulher, além da efetivação do protocolo municipal para atendimento dos casos de violência de gênero no município e da elaboração do *software* para que todos os serviços possam compartilhar informações e obter estatísticas sobre as mulheres (SANTOS; SOUZA, 2012).

2.4.2. Primeira turma

Em 2010, iniciou-se a primeira turma de Promotoras Legais Populares de São Carlos, nos moldes das orientações da coordenação estadual. Os(as) professores(as) foram convidados(as) pela gestão de mulheres municipal e os materiais de divulgação disseminados por toda a cidade, tanto em locais do poder público, quanto em organizações, entidades e sociedade civil.

Na palestra de abertura, contamos com a presença de Amelinha Teles, coordenadora do curso de São Paulo e fundadora da União de Mulheres, e de Eliane Faleiros Vendramini, Promotora de Justiça de São Bernardo do Campo - SP e uma das professoras do curso da capital do estado.

Foram obtidas 127 inscrições, superando as expectativas. Porém, como aponta Ricoldi (2005), da mesma forma que no curso de São Paulo, mais de 50% das participantes desistiram, sendo formadas 42 Promotoras Legais Populares (SANTOS; SOUZA, 2012). Não há registro formal dos motivos das desistências do curso, mas me lembro de algumas

mulheres que relatavam que tinham conseguido um emprego, ou não conseguiram conciliar o horário do curso com as demais atividades. Os motivos de desistência do curso, assim como na EJA, devem ser motivos de reflexão tanto pelo poder público, como pela organização do curso. Sabe-se que a desistência na EJA também é significativa, alcançando altos índices, influenciando inclusive o fechamento de salas e discussões acerca da demanda (DI PIERRO, 2008a, p.11).

As aulas eram realizadas às quartas-feiras pela manhã (8h às 12h), no Centro Público de Economia Solidária, equipamento público municipal de fomento a empreendimentos coletivos pautados pela economia solidária. Iniciamos a turma em agosto de 2010 e terminamos em março de 2011, contabilizando 28 encontros (112 horas).

Os(as) professores(as) foram voluntários(as) escolhidos(as) por atuação prática e acadêmica na área. Também foram convidados(as) profissionais de atendimento à população e militantes de movimentos sociais.

A organização contava, além da equipe da Divisão de Políticas para as Mulheres, com uma estagiária de pedagogia que apoiava a logística das aulas, controlando as listas de presença, realizando o contato com as participantes, entre outras questões operacionais, como fotocópias e gravação dos encontros.

Com o objetivo de garantir a permanência das mulheres no curso, foi oferecido um espaço para as crianças, filhos e filhas das participantes, que não tinham outro local para deixá-las, além de passe de ônibus, alimentação e apostila¹⁸. Em relação ao espaço para as crianças, me lembro que, no início, duas mulheres levavam suas filhas. As meninas ficavam desenhando, ou brincando no fundo da ampla sala onde acontecia o curso. Com o decorrer do tempo, observei que as mães não estavam trazendo suas crianças. Quando as questionei sobre o motivo, elas relataram que a partir do conhecimento que tiveram sobre os seus direitos, se organizaram e foram até o conselho da escola solicitar a permanência em tempo integral no dia em que as mães estavam participando do curso. Com os argumentos, conseguiram essa adequação. A partir dessa intervenção, as mães começaram a frequentar o conselho da escola. Desta forma, o espaço para as crianças nessa edição não foi mais utilizado.

Essa questão de espaços para as crianças é um diferencial que auxilia a participação de mulheres em atividades educativas. Na lei municipal no.12.968/2002, que institui o MOVA em São Carlos, já previa a criação de Creches Noturnas para o acolhimento dos(as) filhos(as) dos participantes do Programa, como forma de facilitar o acesso e

¹⁸ A maioria dos(as) professores(as) elaboravam apresentações digitais para a exposição de suas aulas. Essas apresentações eram impressas formando uma “apostila”.

permanência, principalmente das mulheres. Contudo, esse direito assegurado em lei, não é aplicado na prática, não há conhecimento de nenhuma dessas iniciativas junto a EJA ou MOVA do município.

A grade curricular¹⁹ do curso foi elaborada baseada na Carta de Princípios do Curso (UMSP; IBAP; MPD, 2004), porém acrescentando especificidades da cidade de São Carlos, como a Economia Solidária, por exemplo. Cada encontro tinha um(a) professor(a) convidado(a), porém o(a) mesmo(a) poderia ministrar mais de uma aula.

A seguir, explanaremos os conteúdos divididos em blocos (quadro abaixo). Essa não é a ordem das aulas, apenas uma forma de apresentá-las de maneira simplificada. Cabe ressaltar que a programação inicial sofreu alterações durante o andamento do curso, principalmente por ausência dos professores(as). Assim, algumas aulas foram remanejadas.

Quadro 01 - Divisão da grade do curso de PLPS em São Carlos em blocos temáticos

Bloco 1 – Introdutório (Conceito de Estado e de justiça)
Bloco 2 – Mulheres
Bloco 3 – Direito
Bloco 4 – Políticas Públicas
Bloco 5 – PLPs na prática

O primeiro bloco, introdutório, possui relação com o conceito de Estado, formas de representação política e de organização do Estado (ditadura, redemocratização, democracia), a divisão dos poderes (executivo, legislativo e judiciário) e como funcionam as intuições operadoras do Direito, totalizando quatro aulas.

No segundo, com quatro encontros, aproximamos as aulas que tinham como foco as questões femininas, primeiramente com a introdução do conceito de gênero, dos direitos humanos das mulheres e posteriormente com a história do movimento feminista e o enfrentamento à violência contra as mulheres.

As áreas mais tradicionais do direito foram agrupadas no terceiro bloco, tendo como conteúdo o direito de família e do consumidor e as questões trabalhistas. Tivemos a presença de operadores do direito, como advogado e um juiz da vara cível da cidade.

O último e maior bloco, com 13 aulas, relaciona o direito com as políticas públicas desenvolvidas na cidade. Participaram profissionais que realizavam atendimento à população, como o direito das pessoas idosas, crianças e adolescentes, população em situação

¹⁹ No anexo 2, a programação completa das aulas, com o apontamento do conteúdo e do(a) professor(a) das três edições do curso.

de rua, direitos sexuais e reprodutivos e sexualidade, e com docentes universitários como encontro de direito à educação e a saúde.

Os(as) gestores de políticas públicas também estiveram presentes, como nas aulas de participação popular, direito à cidade, ao transporte, ao meio ambiente, à igualdade racial e economia solidária, assim como militantes do movimento social, como na aula sobre direito à livre orientação sexual. Nesse bloco, acrescentamos, também, uma aula prática, em que as participantes foram visitar serviços públicos de atendimento às mulheres, em especial os de enfrentamento à violência. Durante a visita, as PLPs conheceram o Centro de Referência da Mulher, o Fórum Cível e Criminal, o Ministério Público e a Defensoria Pública.

Ao final do curso foi realizada a formatura, nos moldes de cerimônia de universidade, com oradora e paraninfo. As PLPs formaram uma comissão para a organização do evento, como o ordenamento das falas, homenagens e apresentações musicais. Segue um trecho sobre o desfecho do encontro:

Curioso que era percebido nos olhos de algumas das formandas, e depois em suas falas, a vibração por estarem participando pela primeira vez de uma formatura, sendo ela a protagonista. Ninguém conseguiu conter as emoções...nem as lágrimas! (SANTOS; SOUZA, 2012, p.67).

Na semana seguinte à cerimônia, as PLPs se reuniram para planejar as suas ações. Em reuniões quinzenais foi possível estudar os conteúdos do curso que ainda necessitavam de maior aprofundamento e planejar as atividades a serem desenvolvidas - um processo de educação permanente. Começaram a surgir convites para ministrar palestras, ou rodas de conversa com mulheres do município, como em centros comunitários ou unidades de saúde, sendo estas inclusive convidadas para relatar a experiência do curso em um Seminário Acadêmico da UFSCar²⁰. Essas ações tornaram-se as principais atividades das Promotoras em São Carlos. Nesse período também, por sugestão de uma integrante, foi elaborado um *blog*²¹ com o registro das atividades desenvolvidas.

Em relação ao perfil das participantes no primeiro curso, destacamos que, além de formar o maior número de mulheres (42 PLPs), houve também maior diversidade entre elas, com características distintas, como uma adolescente de 16 anos e uma senhora de 60 anos. Outros destaques são uma agricultora, com ensino fundamental incompleto e uma

²⁰ Refiro-me ao III Seminário Mulheres e Transformação Social, realizado em 2010, organizado pelo NIASE – UFSCar.

²¹ Endereço: <http://www.soniacordioli.com/promotoraslegais/>. Acesso: 04/11/2013.

pesquisadora com pós-doutorado. Da mesma forma, temos a presença de diferentes bairros, dos mais ricos e tradicionais, às periferias e zona rural.

Segue abaixo, tabela com as profissões das PLPs formadas na primeira turma. Esse levantamento foi realizado por meio das fichas de inscrição, preenchida pela própria participante.

Tabela 03 – Profissões/ocupações das PLPs da 1ª turma de São Carlos

Área	Profissão/ocupação	No.	%
Saúde	Agente Comunitário de Saúde (5); Auxiliar de enfermagem (1); Enfermeira(1); Fisioterapeuta(1); Psicóloga(2);	10	23,80952
Educação	Professora(3); Recreacionista(1); monitora infantil(1); Educadora(1).	6	14,28571
Do lar	Do Lar	5	11,90476
Administrativos	Secretaria (1); Func. Pública(1); Assessora (1); Atendente(1)	4	9,52381
Comerciante/Empresária	Comerciante(1); Empresária(1)	2	4,761905
Outras	Conselheira Saúde (1); serviços gerais (1)	2	4,761905
Autônoma	Autônoma (2)	2	4,761905
Alimentação	Servente merendeira(1); Boleira(1);	2	4,761905
Estudante	Estudante (2)	2	4,761905
Desempregada	Desempregada	1	2,380952
Aposentada	Aposentada	1	2,380952
Social	Assistente Social (1);	1	2,380952
Estética	Manicure(1)	1	2,380952
Rural	Lavradora (1);	1	2,380952
	Não respondido	2	4,761905
	Total	42	100

Sobre as profissões mencionadas, observamos que 19% das mulheres possuíam curso superior explicitamente (Enfermeira, Psicóloga, Professora, Assistente Social e Fisioterapeuta). Outras mulheres também podem ter esse grau de escolaridade, porém desempenham funções em que o curso superior não é requisito obrigatório.

O artigo de Gouvêa e Brancalhone em Santos e Souza (2012, p. 69) faz uma análise das avaliações finais do curso, preenchida pelas PLPs na última aula, com o objetivo de obter elementos nas próximas ofertas. As autoras citam que o ponto positivo mais destacado pelas participantes foi o conteúdo das aulas, em seguida aparece o conhecimento adquirido, a diversidade das participantes e o lanche do intervalo. Já como aspectos negativos aparece com maior frequência a dificuldade do(a) palestrante em passar o conteúdo, o excesso de comentários por parte do grupo, o horário do curso e a incerteza de presença do(a) palestrante (ocorrida em poucas ocasiões).

Concluindo, a percepção das autoras, Gouvêa e Brancalhone, sintetizam o primeiro curso de PLPS de São Carlos, apresentando características que são importantes e que encontramos também na EJA escolar:

(...) ficou a marca da solidariedade, do saber ouvir e passar a fala para a colega mais tímida, encorajando-a, de aprender a tolerar quando o ritmo de cada uma não se assemelha, de compreender que embora haja diferenças, todas são iguais por serem mulheres (id ibid., 2012, p.73).

2.4.3. Segunda turma.

A segunda turma de PLPs em São Carlos iniciou-se em 2012, ainda vinculada ao poder público, mas cujo planejamento já contou com o auxílio das PLPs da primeira turma, por meio da escolha conjunta dos temas das aulas, do perfil dos(as) professores(as) e na divulgação do curso. As PLPS da primeira turma participaram de diversas aulas, colaborando com a discussão e revisando conteúdos, mais uma vez apontando a necessidade da educação ao longo da vida. Esse planejamento conjunto foi um momento importante para reflexão acerca do curso, uma vez que todas puderam pensar sobre as suas aprendizagens e o que acreditavam que fosse importante para as demais mulheres que viessem a cursá-lo. Esse processo pode ser indicado para a EJA, uma vez que as pessoas adultas já possuem uma série de conhecimentos e sabem o que necessitam para as suas vidas.

O curso teve 69 inscrições e iniciou com uma aula organizada pelas PLPs da primeira turma, que relataram o que é o curso e sua atuação. A estrutura foi bem próxima ao primeiro, sendo a maioria das aulas e professores(as) foram mantidos(as), bem como o dia e horário (quarta-feira, das 8h às 12h), o espaço das crianças, passe de ônibus, alimentação e apostila. Durante o planejamento do curso, junto as PLPs da primeira turma, a questão do horário foi um tema muito discutido, pois, haviam argumentos para que o curso ocorresse no período da noite, para as mulheres trabalhadoras, porém, outros argumentos foram marcantes, como a dificuldade que as mulheres enfrentam em utilizar os ônibus urbanos à noite, pelo perigo de sofrer violência sexual, ou ainda que não tem ônibus para todos os bairros da cidade. Esse argumento foi crucial para a manutenção do dia e horário. Remetendo-se à EJA, o mesmo pode ser refletido, uma vez que, hoje, a maioria das salas de EJA da cidade tem atividade no período noturno. A oferta de salas no período diurno pode facilitar a participação das mulheres.

Em relação aos conteúdos, foi diminuído o primeiro bloco para duas aulas (conceito de estado e instituições operadoras do direito). E o quarto bloco (políticas públicas) que passou para onze aulas. Duas aulas foram condensadas (direito da pessoa idosa e pessoa em situação de rua). E outras foi suprimida (o direito à cidade e transporte público). Contudo,

um aula foi acrescentada ao final, com o objetivo de pensar como as PLPs formadas atuariam em diferentes espaços, assim, como conteúdo foi trabalhando a elaboração de um plano de ação educativa. O curso totalizou dessa forma, 23 encontros de 4 horas (92 horas).

Da mesma forma que a turma anterior foi realizada uma formatura, em que 25 mulheres receberam o diploma e que na semana seguintes estavam reunidas com as PLPs formadas anteriormente.

Destaca-se nesse período a iniciativa de elaborar um pequeno panfleto (em anexo) com informações sobre o curso e sobre os direitos da mulher de viver uma vida sem violência. O texto, formato e financiamento foram discutidos nas reuniões do grupo, com o apoio da prefeitura. O panfleto foi utilizado nas diversas ações educativas de atuação das PLPs, em especial em um varejão de frutas e verduras da cidade, que patrocinou o panfleto. As integrantes fizeram revezamento em quatro finais de semana, na porta do estabelecimento, distribuindo o panfleto e conversando com as pessoas sobre os direitos das mulheres.

Em relação à diversidade de participantes, a segunda turma não apresentou os mesmos distanciamentos que a primeira, contudo manteve uma grande diversidade de profissões, ocupações e bairros de moradia. Entre as PLPs que possuem curso superior (assistente social, cientista social, dentista, jornalista e química), observa-se que houve um pequeno aumento de 20%.

Tabela 04 – Profissões/ocupações das PLPs da 2ª turma de São Carlos

Área	Profissão/ocupação	no.	%
Do lar	Do Lar (4)	4	16
Estudante	Estudante (3); Estagiária (1)	4	16
Administrativos	Auxiliar administrativa (1); Chefe de setor (1); Funcionária Pública Estadual (1)	3	12
Outros	Restauradora Plástica (1); Química (1); Jornalista (1)	3	12
Autônoma	Artesã (1); Autônoma (1)	2	8
Social	Assistente Social (1); Cientista Social (1)	2	8
Segurança	Guarda Municipal (2)	2	8
Saúde	Dentista (1)	1	4
Alimentação	Cozinheira (1)	1	4
Desempregada	Desempregada(1)	1	4
Não respondido		2	8
	Total	25	100

Na última aula do curso, a coordenação elaborou um questionário para avaliação do curso, bem próximo ao que foi aplicado na primeira turma. Fazendo uma breve análise desses questionários, observa-se que, em geral, o curso foi avaliado como “muito bom” por 70% das participantes. Uma avaliação positiva também aconteceu nos demais itens questionados, como pode ser visto na tabela abaixo.

Tabela 05 – Avaliação das participantes do 2º curso de PLPs de São Carlos

	 muito bom	 bom	 satisfatório	 Fraco
O curso como um todo	70,8%	25%	4,2%	
As(os) palestrantes	45,4%	54,6%		
O conteúdo desenvolvido	63,7%	31,8%	4,5%	
Carga horária	47,6%	42,9%	9,5%	
Horário do curso	33,4%	57,1%	9,5%	

Nesse capítulo, observamos elementos do curso de PLPs em diferentes localidades, e como esses elementos possuem relação com a EJA escolar. O objetivo do curso está em formar mulheres para que sejam multiplicadoras dos direitos humanos e, especialmente, da população feminina; em apresentar uma abordagem multidisciplinar do direito, incorporando aos tópicos do direito outras questões como cidadania, relações de gênero, saúde, entre outros; e ser uma ação afirmativa para as mulheres, indo ao encontro do enfrentamento às desigualdades de gênero nos diferentes âmbitos sociais. Adicionalmente, fazendo com que as mulheres, além de criarem oportunidades de condução da própria vida, obtenham instrumentos de multiplicação para outras mulheres, o que traz um grande impacto no curso para toda a localidade em que está inserido.

No próximo capítulo, apresentamos a terceira edição do curso de PLPs na cidade de São Carlos, no qual localizamos as mulheres participantes da pesquisa. Juntamente com a caracterização da turma, apresentamos o caminho metodológico percorrido para a coleta e análise dos dados desta pesquisa.

CAPÍTULO 3 – Terceira turma de PLPs de São Carlos e o caminho teórico-metodológico da pesquisa

Neste capítulo, apresentamos a terceira edição do Curso de Promotoras Legais Populares de São Carlos nos mesmos moldes em que descrevemos as duas turmas anteriores. Posteriormente, apresentamos o caminho metodológico para a coleta e análise das entrevistas realizadas com quatro mulheres participantes dessa edição do curso.

3. 1. A Terceira turma de Promotoras Legais Populares de São Carlos

Nesta seção, descrevemos a terceira turma do curso de PLPs de São Carlos, do qual não participei da organização como gestora de políticas para as mulheres, pois houve mudanças na administração pública e, assim, retornei para a função de professora da educação de jovens e adultos da rede municipal. No entanto, embora tenha saído do cargo de confiança, minha motivação e o meu compromisso com a luta das mulheres e com a educação continuaram. A colaboração para a multiplicação do curso está em minha participação como integrante do grupo PLPs e como militante do movimento feminista, categorias que, aliás, já estavam presentes em mim mesmo como gestora.

Para a realização desta turma, as PLPs formadas nas duas edições anteriores iniciaram reuniões em fevereiro de 2013, no Sindicato dos Metalúrgicos de São Carlos, por intermédio de uma diretora da entidade que participa do Conselho Municipal dos Direitos da Mulher e do movimento feminista da cidade. O projeto foi apresentado para a Prefeitura Municipal, por meio escrito e em reuniões presenciais. Porém, infelizmente, não houve colaboração governamental com a organização da terceira oferta do curso. Desta forma, as PLPs continuaram buscando parcerias para a continuidade das suas ações.

Em abril de 2013, iniciou-se a terceira turma das PLPs, com 57 mulheres inscritas, número inferior ao das demais turmas (127 na primeira turma e 69 na segunda). Em reuniões de organização do curso, foi argumentado que o baixo número de inscrições poderia ter ocorrido devido à dificuldade na divulgação. Uma vez que, sem o apoio do poder público local, não possuíamos recursos financeiros para a impressão de material de divulgação. Assim, o Sindicato dos Metalúrgicos reproduziu algumas cópias do panfleto de divulgação, e nós, PLPs, fizemos a divulgação nos locais que conseguíamos. Também, intensificamos a

divulgação pela internet, por e-mail e redes sociais. Fato que pode ter dificultado a participação de mulheres de baixa renda e escolaridade.

As aulas desta oferta foram realizadas às quintas-feiras, no período da tarde (14h às 17h), na sala principal do Sindicato dos Metalúrgicos. Houve mudanças em relação aos professores(as), principalmente por indisponibilidade no dia e horário do curso e por decisão da coordenação do curso, que optou por trazer as próprias PLPs formadas para ministrarem algumas aulas.

A carga horária diminuiu consideravelmente, sendo 25 encontros, totalizando 75 horas (na 1ª edição 112 horas e na 2ª 92h). Essa alteração veio de argumentos das PLPs organizadoras que avaliaram que 4 horas por encontro era muito cansativo; assim, cada encontro foi alterado para 3 horas de duração. Outro argumento utilizado nas reuniões para essa mudança foi a questão do horário da escola das crianças. Se as aulas terminassem às 18h, as mães de filhos(as) na educação infantil teriam que sair mais cedo para buscá-los

Com essa alteração, a grade curricular também foi redimensionada, mantendo-se os mesmos blocos temáticos. Desta forma, o primeiro bloco (conceito de estado) passou a ter uma aula. O segundo (mulheres) foi ampliado, passando a ter duas aulas sobre relações de gênero e a atualidade das mulheres no Brasil, uma aula sobre história do feminismo e três aulas sobre violência contra as mulheres. O argumento das PLPs que participaram das reuniões²² de organização da terceira turma para as readequações foi de que esses assuntos são pontos-chave no curso e, por isso, necessitam de maior tempo de discussão. Já o terceiro bloco (direito) se manteve com três aulas: direito do consumidor, da família e trabalhista, e uma aula sobre direito previdenciário foi acrescentada. O último bloco (políticas públicas) passou a ter nove aulas: igualdade racial; direito à saúde; direitos sexuais e reprodutivos; orientação sexual; direito à educação; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); economia solidária; direitos das pessoas idosas e a visita aos serviços. Nessa reformulação, como houve o aumento das aulas sobre violência, algumas disciplinas foram suprimidas, como a de meio ambiente, sendo os critérios de escolha estabelecidos pelas PLPs nas reuniões de preparação.

Nesse curso, foi introduzido outro bloco de aulas, composto por dois encontros e com o objetivo de orientar as alunas sobre a elaboração de palestras, buscando prepará-las para as ações pós-formadas. Tais ações, como: palestras, rodas de conversa, participação em

²² De janeiro à abril de 2013, foram realizadas reuniões semanais e quinzenais (a periodicidade se deu pela urgência na resolução dos problemas) chamadas para se organizar a terceira oferta do curso de PLPs. Essas reuniões foram convocadas pelas redes sociais da internet que as PLPs possuem: grupo no Facebook e lista de emails. Para aquelas que não possuem acesso à internet, foi realizado o contato via telefone. Os encontros foram abertos e todas as PLPs poderiam participar. O grupo se manteve com uma média de 7 participantes por reunião.

eventos, distribuição de material educativo etc., já vinham sendo desenvolvidas pelas PLPs da primeira e segunda turmas. Desta forma, na primeira aula foram trabalhadas essas diferentes formas de intervenções das PLPs e como planejar uma ação e, no último encontro, a turma foi dividida em grupos, com o intuito de cada um apresentar um tema para os demais. Foram orientadas a localizar os dados nacionais e a fazer uma pesquisa de campo na cidade, caminhando em busca de como esse tema é trabalhado na cidade. Os assuntos foram: mercado de trabalho, educação, saúde, justiça e violência contra a mulher. Foi um momento em que elas puderam se colocar no papel de multiplicadoras, tendo que estudar para poderem transmitir as informações.

Abaixo, quadro comparativo das três edições do curso, no qual é possível verificar as alterações das aulas e conteúdos entre as turmas.

Quadro 2 - Comparativo de aulas das três edições do curso de PLPs de São Carlos

1º curso	2º curso	3º curso
Abertura Solene	Abertura Solene	Abertura – O que são as PLPs?
Bloco 1 – Introdução (Conceito de Estado e Justiça)		
Conceito de Estado – Estados laicos Ditadura Militar e redemocratização do Brasil	Conceito de Estado e democracia no Brasil	Noções do Funcionamento do Estado e a divisão dos poderes
Redemocratização do Brasil		
As Instituições Operadoras do Direito	As Instituições Operadoras do Direito	
Bloco 2 – Mulheres		
História e atualização dos Direitos Humanos e os Direitos humanos das mulheres	-----	Introdução às Relações de Gênero
Relações sociais de gênero I	Relações sociais de gênero	Relações de gênero II
História do feminismo	História do feminismo	Mulheres e o movimento feminista
Violência contra as mulheres	Violência contra as mulheres	Violência de gênero
-----	-----	Violência doméstica e familiar – Lei Maria da Penha
-----	-----	Violência de gênero – rede de atendimento à mulher
Bloco 3 – Direito		
Direito Civil e da consumidora	Direito Civil e da consumidora	Direito Civil e da consumidora
Direito Civil, Direito de família e Sucessões.	Direito Civil, Direito de família e Sucessões.	Direito Civil, Direito de família
Direitos Trabalhistas e organização das trabalhadoras	Direitos Trabalhistas e organização das trabalhadoras	Direitos Trabalhistas das mulheres
-----	-----	Direitos Previdenciários das mulheres
Bloco 4 – Políticas Públicas		
Visita aos serviços de Justiça do Município	Visita às instituições operadoras do direito	Visita aos serviços de atendimento as mulheres vítimas de violência
Mulheres no espaço de poder e participação popular	Mulheres no espaço de poder e participação popular	-----
Direito à livre orientação sexual	Direito à livre orientação sexual	Direito à livre orientação sexual
Direito à Cidade, Direito à Moradia, Direito ao Transporte.	-----	-----

História construção da sexualidade/ Direitos Sexuais e reprodutivos	História construção da sexualidade/ Direitos Sexuais e reprodutivos	Direitos Sexuais e reprodutivos
Direito a Saúde e Saúde da Mulher	Direito a Saúde e Saúde da Mulher	Direito a Saúde e Saúde da Mulher
Promoção da Igualdade Racial	Promoção da Igualdade Racial	Promoção da Igualdade Racial
Direito a Educação	Direito a Educação	Direito à educação e educação de meninos e meninas
Política Pública para criança, adolescente e Juventude.	Política Pública para criança, adolescente e Juventude.	Estatuto da criança e adolescente e a violência contra as crianças
Política Pública para a Pessoa Idosa e para as Pessoas com deficiência	Política Pública para a Pessoa Idosa e para as Pessoas com deficiência	Direito da Pessoa Idosa e para as Pessoas com deficiência
Política Pública para a População em situação de rua.	Política Pública para a População em situação de rua.	-----
Economia Solidária e organização das mulheres	Economia Solidária e organização das mulheres	Economia Solidária e organização das mulheres
Meio ambiente e gênero	Meio ambiente e gênero	-----
Bloco 5 – PLPs na prática		
-----	Planejamento de Aula Avaliação e encerramento	PLPs na prática – planejamento das ações
-----	-----	PLPs na prática – planejamento das ações - Avaliação do curso e encerramento

O curso da terceira turma foi encerrado em 31 de outubro de 2013, formando 22 mulheres, que juntas com as demais totalizam um contingente de 89 Promotoras Legais Populares no município de São Carlos.

3.2. As mulheres participantes da terceira turma de PLPs de São Carlos

O perfil das participantes na terceira turma se alterou em relação às turmas anteriores, pois a participação de mulheres com formação universitária (assistente social, enfermeira, pedagoga, professora e psicóloga) passou de 19% e 20%, nas ofertas anteriores, para 31% na terceira oferta. E, ainda, 23% eram estudantes, sendo que entre elas apenas 1 (uma) não era do ensino superior. Assim, embora a diversidade tenha se mantido, houve redução da participação de mulheres menos escolarizadas. Destaque para a inserção de dirigentes do Sindicato dos Metalúrgicos, que participaram tanto da organização, como das aulas, se formando como PLPs.

Tabela 06 – Profissões/ocupações das PLPs da 3ª turma²³

Área	Profissão/ocupação	no.	%
Estudante	Estudante (5)	5	23,8095
Indústria	Metalúrgica(2); Operador manufatura(1); Operadora industrial(1)	4	19,0476
Saúde	Agente Comunitária de Saúde(1); Enfermeira(1); Psicóloga(1)	3	14,2857
Educação	Pedagoga(2); Professora(1)	3	14,2857

²³ O total de PLPs formadas na terceira turma foi de 22 mulheres. Porém, ocorreu o extravio de uma ficha de inscrição e, desta forma, o quadro com as profissões/ocupações ficou com um total de 21 PLPs.

Do lar	Do Lar(1)	1	4,7619
Administrativos	Atendente(1)	1	4,7619
Autônoma	Artesã (1);	1	4,7619
Social	Assistente Social (1)	1	4,7619
Aposentada		1	4,7619
Não respondido		1	4,7619
Total		21	100

Fazendo uma comparação entre os perfis das profissões das participantes dos três cursos, é possível verificar que houve um decréscimo na participação de mulheres menos escolarizadas, o que traz reflexões: Por que mulheres escolarizadas, que possuem instrumentos para buscar essas informações, têm interesse em participar de um curso como esse? Por que as mulheres com baixa escolaridade não o procuravam? O horário do curso está favorecendo a participação de pessoas com baixa escolaridade? Há divulgação do curso para essas mulheres? Tais questões, entre outras que podem ser feitas, não são foco desse trabalho, mas é importante que sejam pensadas pela coordenação, para que o curso possa ser oferecido para as mulheres que mais necessitam dessas informações e instrumentos.

Para participação nesta pesquisa, optamos por convidar as PLPs da terceira turma por dois motivos: a facilidade de acesso da pesquisadora a elas, visto que as PLPs da primeira e segunda turmas poderiam ter mudado de contato (telefone), sendo mais difícil o acesso; outro argumento é o fato do curso estar mais próximo na memória das participantes. As PLPs da primeira turma, por exemplo, já concluíram o curso há três anos e, provavelmente, não se lembrariam de detalhes sobre o mesmo.

Para a seleção das participantes da investigação, pensamos em perfis diferentes, buscando contemplar a diversidade de mulheres presentes no curso. Dessa forma, convidamos quatro mulheres (cujos nomes reais foram substituídos para preservar a identidade das participantes). Essa escolha e o convite direto às participantes veio da necessidade de se garantir os perfis diferentes. Caso contrário, se tivéssemos feito um convite amplo entre as PLPS, corríamos o risco de termos apenas um perfil, como, por exemplo: apenas as mulheres acadêmicas. Segue abaixo um breve perfil sobre cada mulher participante.

- Rosa – Tem 27 anos, branca, não tem filhos, é pesquisadora na área de ciências de materiais. Fez graduação em Odontologia e continuou a carreira acadêmica realizando o doutorado em Física e pós-doutorado em Ciências de Materiais. Nasceu em São José dos Campos, morou por muitos anos em Araraquara e, atualmente, mora no centro da cidade de São Carlos. Em sua trajetória de vida, destaca a presença feminina em sua família: “desde os meus avós, sempre foram as mulheres as chefes de família, sempre foram as mulheres que trabalharam, que cuidaram dos filhos, que sustentaram os maridos, a maior

parte são alcoólatras.” (Rosa). Buscou o curso de PLPs para entender essa situação familiar, pois foi em sua formação acadêmica que teve elementos para responder a certas situações. Em sua carreira profissional, a questão da discriminação das mulheres sempre esteve presente, principalmente por estar em uma área (exatas) que não possui preocupação com essas questões: “é, foi essa questão mesmo, da mulher, que trouxe... e que senti necessidade de ter esses olhos abertos pra isso, pra poder entender...” (Rosa). O curso também surgiu para conhecer novas pessoas e a cidade.

- Margarida – Tem 36 anos, negra, mãe de três filhos, duas meninas e um menino, divorciada, nasceu na cidade de São Carlos, é trabalhadora metalúrgica da empresa TecX, e diretora do Sindicato dos Metalúrgicos. Em relação à escolarização, concluiu o ensino médio. No relato sobre sua trajetória de vida, ressalta que a mãe não dava prioridade aos estudos dos filhos, pois tinha vários filhos(as) e precisava trabalhar. Margarida relata que começou a sentir a necessidade de escolarização quando ingressou no movimento sindical, tornando-se diretora da entidade. Em suas palavras: “Daí, chegando aqui, eu nunca pensei que eu ia... na minha cabeça, que eu ia ter que voltar a estudar, né. Porque aqui a gente... eu aprendi bastante coisa. E comecei ver as coisas de uma outra maneira” (Margarida). O movimento sindical mudou a sua vida, tornando-a mais crítica e conhecedora dos direitos dos(as) trabalhadores(as): “pois agora eu vejo de outra maneira. Umás coisas que eu não dava importância, ou, às vezes, frases racistas, ou, as vezes, discriminação, de baixo... que eu entendi de uma maneira ... hoje eu já vejo com outros olhos. Hoje, eu vejo que tem que ter organização, que as pessoas têm que respeitar uma a outra, né?” (Margarida). Durante a entrevista, relatou algumas situações de racismo pelas quais passou, como a questão da “boa aparência” que é exigida no mercado de trabalho. Buscou o Curso de PLPs para aprender mais, principalmente para responder as demandas que os(as) trabalhadores(as) têm, e sobre as quais indagam no chão da fábrica. Em suas palavras:

“[...] As mulheres querem saber se os atestados vão ser abonados, se é lei, se uma coisa é lei, então...quando eu atribui isso de... Diretora...então já me veio as cobrança né...ai...eu também não queria deixar que as pessoas que votaram na entidade, ou que votaram em mim, ficasse com uma diretora vazia, que não tivesse nada pra... então eu fui fazer o curso e ai agora eu pretendo fazer ENEM, SISU, e cada vez mais aprendendo mais” (Margarida).

- Gardênia – Tem 42 anos, branca, casada, tem três filhos, dois meninos e uma menina, é dona de casa e costureira, moradora do bairro Santa Felícia. Nasceu em Minas Gerais e veio para São Carlos há 18 anos, trabalhou muitos anos como costureira em fábricas

e oficinas de costura e, aos poucos, foi comprando suas próprias máquinas. Hoje trabalha em casa com pedidos sob encomenda. Narra que sua vida foi baseada em muito trabalho, tanto dela como do marido, para sobreviver e criar os filhos: “E de lá pra cá só foi trabalho, trabalho, trabalho. Teve uma época da minha vida também, que nós viemos pra cá foi luta, batalha, batalha. Porque, quando chegou aqui, foi difícil arrumar emprego, e eu tive que enfrentar” (Gardênia). Buscou o curso de PLPs para sair da rotina do trabalho doméstico e para ajudar as outras pessoas. Teve acesso ao curso por um material de divulgação do Sindicato dos Metalúrgicos que o marido levou para casa. Terminou, depois de adulta, o ensino fundamental e demonstra vontade de continuar a estudar e terminar o ensino médio.

- Violeta – Tem 49 anos, branca, casada, tem um casal de filhos, moradora do bairro Cidade Aracy, trabalha no próprio bairro como Agente Comunitária de Saúde²⁴. Nasceu no estado de Minas Gerais, na zona rural, veio para São Paulo (capital) e depois para São Carlos, depois que o pai faleceu e os irmãos maiores casaram. Completou o ensino médio depois de adulta, incentivada por ter passado no concurso para Agente comunitária de Saúde. Anteriormente, trabalhou como doméstica, costureira e em granja. Relata também que ficou muitos anos sem trabalhar, quando os filhos eram pequenos, sendo dona de casa. Em seu trabalho de Agente Comunitária de Saúde, relata que se torna uma conselheira de todas as pessoas do bairro extrapolando os limites do trabalho, encontrando e conversando com as pessoas no comércio local, na igreja. Em suas palavras: “Eles acabam olhando a gente, assim, e desabafa e pergunta, né?” (Violeta). Foi para atender a população de seu bairro, um dos bairros mais populares e carentes da cidade de São Carlos, que Violeta procurou o curso de PLPs.

A escolha de se ter perfis diversificados das participantes para a pesquisa justifica-se pelo fato de, ao tomarmos a EJA na perspectiva da Educação ao Longo da Vida, promovermos um curso que contemple diferentes mulheres e experiências educativas, incluindo a função reparadora da formação (garantindo o direito à escolaridade a quem antes tal direito foi negado), mas não se restringindo a ela (visando aprimorar as oportunidades educativas de todas as mulheres, dentro e fora da escola, bem como a promoção dos seus direitos e o fortalecimento enquanto mulheres),.

²⁴ O Agente Comunitário de Saúde é um profissional regulamentado pelo Sistema Único de Saúde (SUS), que integra as equipes da Saúde da Família. Sua função é fortalecer “a integração entre os serviços de saúde da Atenção Primária à Saúde e a comunidade” (BRASIL, 2009b, p.5). Em São Carlos, esse profissional é contratado por meio de concurso público, cuja as exigências são ensino médio completo e residir na área de abrangência da Unidade de Saúde da Família, ou seja, tem que ser uma pessoa que integre a comunidade em que irá trabalhar.

3.3. O caminho metodológico

Escolher uma metodologia de pesquisa implica em diversas escolhas que se faz na caminhada, optando-se, a cada momento, pelas maneiras de se chegar mais próximo à realidade que se pretende investigar. São escolhas teóricas e políticas frente à pesquisa que necessitam de rigor acadêmico e de postura crítica frente ao mundo. Nesse item, apresentamos as concepções teóricas nas quais nos apoiamos, principalmente baseadas nas obras de Bogdan e Biklen (1991) e Chizzotti (2008) sobre pesquisa qualitativa na educação, na obra de Bardin (2008) para análise de conteúdo, e de Gómez et al. (2006) para a Metodologia Comunicativa-crítica. Junto às concepções teóricas, apresentaremos o processo de coleta e análise dos dados, ou seja, o caminho percorrido para a realização da presente pesquisa.

Cabe ressaltar que o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEP/UFSCar – CAAE 24168613.7.0000.5504 – Anexo 6) e aprovado pelo mesmo. O exemplo do termo de consentimento livre esclarecido encontra-se no apêndice 2.

O presente estudo se configura como uma pesquisa qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1991), uma ‘investigação qualitativa’ é um termo genérico, pois agrupa diferentes técnicas e teorias. Em tal pesquisa, os dados são ricos em detalhes, geralmente relacionados a pessoas, locais e conversas, tornando assim o seu tratamento detalhado, pois se busca investigar toda a sua complexidade, em seu contexto natural (BOGDAN; BIKLE, 1991, p.16). As pesquisas qualitativas, em geral, privilegiam a compreensão de comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

Entre as técnicas mais utilizadas na pesquisa qualitativa estão a observação participante e a entrevista em profundidade, sendo que, geralmente, o(a) investigador(a) é o único instrumento para a coleta de dados. Em geral, os estudos se constituem de pequenas amostras, sobre as quais se faz uma caracterização minuciosa (id *ibid.*, 1991, p.17).

A origem da pesquisa qualitativa encontra-se em várias disciplinas e começou a ser utilizada a partir da segunda metade do século XIX (GODOY, 1995). Segundo Bogdan e Biklen (1991), a partir da década de 1980, a teoria e prática feminista influenciou e alterou a pesquisa qualitativa devido a dois aspectos: num primeiro aspecto, o conteúdo das investigações foi influenciado por conta do tipo de sujeito e dos papéis psicossociais, em que se começou a pesquisar as emoções e os sentimentos; o segundo aspecto diz respeito às questões metodológicas por conta de que, no exemplo dos autores, começou-se a questionar as relações de poder durante uma entrevista. Também, privilegiaram os métodos qualitativos,

em que neles as interpretações das mulheres tomaram posição central. Bogdan e Biklen (1991) apontam que

“[...] para abordar a intersecção do feminismo com a pesquisa qualitativa, as influências mútuas são sempre significativas. As feministas contribuíram para que no campo se passasse a preocupar mais com as relações que os investigadores estabelecem com os seus sujeitos, bem como para um aumento do reconhecimento das implicações políticas da investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1991, p.45)

Para Bogdan e Biklen (1991), a pesquisa qualitativa envolve cinco características, que podem ocorrer todas em um mesmo projeto, ou envolver apenas algumas delas:

- 1) A fonte direta dos dados é o ambiente natural, sendo o(a) investigador(a) o instrumento principal: os dados são coletados por meio do contato direto entre o(a) investigador(a), o ambiente e as pessoas investigadas. A pesquisa qualitativa entende que as ações são melhor compreendidas quando estão em seus contextos naturais de ocorrência, visto que os comportamentos humanos são influenciados por estes.
- 2) É descritiva: os dados colhidos numa investigação qualitativa são palavras ou imagens e não apenas números; o(a) pesquisador(a) buscará a riqueza de todos os dados, respeitando o máximo possível a forma com que foram registrados ou transcritos. Tudo tem um potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais clara do objeto de estudo.
- 3) Importância do processo, não simplesmente dos resultados ou produtos: não é possível compreender o comportamento humano apenas pelo resultado de sua ação; é preciso pensá-lo dentro do quadro referencial através do qual as pessoas interpretam os seus pensamentos, sentimentos e ações.
- 4) A análise dos dados se dá de forma indutiva: em geral, na pesquisa qualitativa, à medida em que os dados são recolhidos, eles vão se agrupando e as abstrações são construídas. Ou seja, em geral, não se recolhe os dados para confirmar hipóteses construídas previamente. Para Bogdan e Biklen (1991), o “processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo” (id ibid., 1991, p.50).
- 5) A importância está no significado: o que nos interessa é o modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas, ou seja, a perspectiva dos

participantes. “O processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (id *ibid.*, 1991, p.51).

Seguindo essas características, a presente pesquisa se configura como um estudo de caso que, segundo Bogdan e Biklen (1991), é uma observação detalhada de um contexto ou indivíduo, de uma única fonte de documento ou de um acontecimento específico. Para Chizzotti (2008), em um estudo de caso se reúnem os dados relevantes para o objeto de estudo, de forma a entendê-lo em seu contexto real, ou seja, é uma busca intensiva de dados de uma situação particular. Chizzotti (2008), citando Stake, aponta que um estudo de caso pode ser: intrínseco, instrumental ou coletivo. No intrínseco busca-se compreender um caso particular em sua singularidade, em seus aspectos intrínsecos. Já no estudo de caso instrumental, busca-se, por meio de um caso, esclarecer uma questão ou refinar uma teoria; desta forma ele poderá ser pano de fundo para pesquisas posteriores, ajudando o(a) pesquisador(a) a compreender uma outra questão. O estudo de caso coletivo se dá a partir de vários casos, para ampliar a compreensão ou teorização do objeto.

A presente pesquisa se caracteriza como um estudo de caso instrumental, uma vez que, por meio do estudo de um caso em particular, o Curso de Promotoras Legais Populares, buscamos elementos para se pensar uma EJA e outros espaços educativos que contemplem as questões específicas das mulheres.

Para tanto, como instrumento de coleta dos dados, optamos por realizar entrevistas em profundidade, que consistem em conversa intencional, com o objetivo de obter informações sobre a pessoa ou objeto estudado. Ela visa recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador(a) desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (BOGDAN; BIKLEN, 1991, p.134). Em nosso caso, convidamos quatro PLPs da terceira turma, como já descrito no item anterior.

Para a realização das entrevistas em profundidade, elaboramos um roteiro²⁵ com questões pré-estruturadas, formuladas à luz da questão de pesquisa. Bogdan e Biklen (1991) indicam que levar nas entrevistas objetos ligados à recordação do que se está investigando pode servir de estímulo para a conversa e para a memória. Desta forma, foi

²⁵ O roteiro da entrevista encontra-se no apêndice 3.

levado em cada entrevista o panfleto de divulgação do curso de PLPs e a grade das aulas, com o nome dos(as) professores(as).

Para Bogdan e Biklen (1991), uma boa entrevista é aquela em que os sujeitos estão à vontade para falarem livremente sobre os seus pontos de vista, e, assim, a criação de um clima de confiança entre o(a) pesquisadora e o(a) participante é fundamental. Buscando ampliar as possibilidades de estabelecimento de um clima de confiança, as entrevistas foram realizadas nos locais indicados pelas participantes, para que fossem um espaço de confiança para elas.

As falas foram gravadas por meio de registro sonoro e, depois, transcritas, buscando-se ser fiel à fala da pessoa e à sua cultura, mas com a ortografia correta, já que a fala e sua forma escrita não mantêm relação biunívoca, uma vez que há variantes linguísticos próprios dos marcadores identitários, o que não se aplica à forma escrita.

Na análise das entrevistas, seguimos as elaborações de Laurence Bardin (2008) sobre análise de conteúdo, que, segundo a autora, é um método empírico que depende do tipo de fala a que se dedica e ao tipo de interpretação que se pretende. É “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, e sua intenção é “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 2008, p.40).

Os métodos de análise de conteúdo visam a dois objetivos: a superação da incerteza, ou seja, se o que se vê na mensagem está efetivamente lá; e o enriquecimento da leitura, por meio de mecanismos que ajudem a ter a compreensão do que não se tinha antes (id ibid., 2008, p.31). Desta forma, a análise de conteúdo possui uma função heurística de aumentar a propensão para a descoberta; e a função de administração da prova, ou seja, a função de verificar uma informação, um servir de prova. Segundo a autora, as duas funções da análise de conteúdo podem existir de maneira complementar.

A primeira etapa da análise de conteúdo é a organização do material de trabalho, em nosso caso, das entrevistas realizadas com as PLPs da 3ª turma de São Carlos. Após a transcrição, realizamos a *leitura flutuante* que, segundo Oliveira, E. et al. (2003), é a etapa em que o(a) pesquisador(a) se apropria do texto, estabelecendo as idas e vindas para se constituir as unidades de sentido.

A *codificação* se configura como segunda etapa, na qual os dados brutos do texto das entrevistas serão transformados para se ter uma representação do conteúdo, ou de sua expressão. Segundo Bardin (2008), a codificação pode ser feita de três maneiras: o recorte

(escolha da unidade de registro); a enumeração (regras de contagem) e a classificação e agregação (escolha das categorias).

A definição das *unidades de registro* parte do princípio de que o texto contém sentidos e significados; ele é decomposto em fragmentos mais simples, revelando assim as suas sutilezas. Esse segmento do conteúdo será a unidade de base para que se possa categorizá-lo e contabilizá-lo. As *unidades de registro* podem ser: palavras-chaves, léxicos, termos específicos, categorias, temas ou subtemas (CHIZZOTTI, 2008, p.115).

Nesta pesquisa, as *unidades de registro* serão definidas por meio de temas. Bardin (2008), citando Berelson, define tema como: “Uma afirmação acerca de um assunto. Quer dizer, uma frase, ou uma frase composta, habitualmente um resumo ou uma frase condensada, por influência da qual pode ser afetado um vasto conjunto de formulações singulares” (BARDIN, 2008, p.131). Na análise temática, buscam-se os “núcleos de sentido” que compõem o texto, e a frequência de aparição poderá ser significativa para o estudo.

Toda *unidade de registro*, em nosso caso, o tema, possui uma *unidade de contexto*, na qual é possível compreender a unidade de registro. É uma frase ou trecho do texto em que é possível compreender a significação da *unidade de registro*. A sua extensão pode variar de acordo com a unidade.

Bardin (2008) propõe para a análise de entrevistas, entre outras técnicas, a análise temática e sequencial, que será utilizada nessa pesquisa. Após a análise temática, dividimos a entrevista em sequências, a partir de critérios semânticos (em torno de temas) e também estilísticos (ritmos das falas, por exemplo). Desta forma, cada entrevista foi analisada dentro de um quadro, como no exemplo abaixo (BARDIN, 2008, p.105):

Quadro 03 – Modelo de transcrição de entrevista

Nome:		Entrevista no.	
Data:		Local da entrevista:	
Duração da gravação:		Pesquisadora:	
Sequências	Texto	Temática	Observações
1	(texto da entrevista – unidade de	Tema (1) – unidade	
2	contexto)	de registro	

No corpo do texto utilizamos marcadores (negrito) para identificar *unidades de contexto*. Na coluna “temática”, ao lado de cada tema marcado, há um número entre parênteses que indica quantas vezes o tema apareceu durante o texto.

Após a definição temática, é feita a *categorização*, que, nas palavras de Bardin (2008), é uma “classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente

definidos” (id *ibid.*, 2008, p.145). No caso da análise temática, a categorização é feita pelo critério semântico, a qual reúne um grupo de temas a partir de sua significação. No caso da pesquisa qualitativa, é necessário que a categorização esteja em consonância com a questão de pesquisa.

Para que se faça uma boa categorização, Bardin (2008) aponta algumas qualidades imprescindíveis: exclusão mútua; homogeneidade; pertinência; objetividade e fidelidade e a produtividade. No critério de exclusão mútua, espera-se que cada elemento não possa existir em mais de uma divisão, ou seja, a categoria tem que ser elaborada de forma que um mesmo tema não possa ser classificado em mais de uma categoria. Esse princípio tem relação com o princípio da homogeneidade, segundo o qual devemos seguir um só critério de classificação para cada categoria. Já o critério de pertinência aponta que a categoria tem que estar adaptada ao material de análise, no nosso caso, às entrevistas. A objetividade e a fidelidade dizem respeito à necessidade de se realizar a mesma análise em todo o material. Por fim, a produtividade requer a qualidade da categorização, para que essa produza bons resultados.

Para a nossa pesquisa, seguindo as orientações acima, foram construídas 07 (sete) categorias, as quais contemplam 42 (quarenta e duas) temáticas. Para cada categoria, foi ainda construída uma tabela com a indicação do tema e da unidade de contexto, o que nos auxiliou a estabelecer os critérios de qualidade apontados anteriormente por Bardin (2008).

Quadro 04 – Listas das Categorias

Lista das Categorias
1. Motivação que levou a realizar o curso:
2. Elementos que dificultaram a presença nas aulas:
3. Elementos facilitadores para que continuasse no curso:
4. Pertinência da existência do curso
5. Elementos do curso de PLPs que trouxeram mudanças pessoais
6. Elementos para melhorias do curso de PLPs
7. Elementos relacionados com a escolarização

A partir dessa leitura codificada, preparamos a *grelha categorial* para cada categoria. Nela, as colunas representam as mulheres participantes e as linhas representam os temas relacionados à categoria. Em cada intersecção, marcamos o número de ocorrência do tema por indivíduo. Desta forma, elaboramos a seguinte *grelha*:

Quadro 05 – Modelo de grelha categorial das entrevistas

Categoria:	Temática	Mulheres participantes				
		1	2	3	4	5

Chizzotti (2008) explica que, em análise de conteúdo, buscamos a frequência da citação dos temas que visamos estudar; assim, medimos o peso relativo atribuído a um determinado assunto. Sendo assim, temos uma análise qualitativa e quantitativa, na medida em que se observa a frequência de cada elemento da mensagem.

Como já dito anteriormente, a escolha metodológica implica escolhas de técnicas, mas, também, escolhas políticas, tomada de posição diante do mundo. Para tanto, uma investigação, em nossa concepção, deve buscar resultados que ajudem a superar desigualdades, ainda tão presentes em nossa sociedade. Nesse sentido, buscamos as elaborações da Metodologia Comunicativo-crítica (MCC) que, para além de um instrumento de compreensão da realidade, propõe-se a também construir alternativas que possam contribuir de alguma forma para a transformação das desigualdades sociais.

Tal metodologia foi elaborada e vem sendo desenvolvida pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona/Espanha, sendo reconhecida em âmbito internacional pelo rigor acadêmico e impacto que traz para as transformações sociais.

Seguindo os princípios da aprendizagem dialógica, a MCC compreende que todas as pessoas são capazes de linguagem e ação no mundo, podendo refletir e interpretar as suas ações e as das outras pessoas mediante as interações e o diálogo. Nas palavras dos autores, a metodologia comunicativa crítica é:

Comunicativa porque supera a dicotomia objeto/sujeito mediante a categoria intersubjetiva, e crítica (coincidindo com a metodologia sócio-crítica) porque parte da capacidade de reflexão e autorreflexão das pessoas e da sociedade. (GÓMEZ et. al., 2006, p.12, tradução nossa)

Apresentam-se como pressupostos da metodologia comunicativa crítica (GÓMEZ et. al., 2006):

1) universalidade da linguagem e da ação: todas as pessoas, independente da origem social, da raça, etnia, sexo e idade, são capazes de se comunicar com outras, pois a linguagem e a ação são capacidades inerentes aos seres humanos. Mas há a necessidade de se utilizar uma linguagem que facilite os processos de entendimento e elimine distorções;

2) as pessoas como agentes sociais transformadores: as pessoas são capazes de interpretar a sua realidade social, criar conhecimento e transformar suas estruturas de vida. Isso se trata de potencializar outros tipos de relações, baseadas em pretensões de validade (argumentos) e não de poder (imposições)²⁶;

3) racionalidade comunicativa: diferentemente da racionalidade instrumental, que leva em conta os meios para conseguir determinados fins, a racionalidade comunicativa usa a linguagem como meio de diálogo e entendimento para consensuar objetivos e coordenar as ações para a sua consecução;

4) sentido comum: o que faz as pessoas produzirem uma ação depende da experiência de vida e da consciência das pessoas, considerando o contexto de vida de cada participante e das ações por elas criadas e mantidas;

5) sem hierarquia interpretativa: os indivíduos e a sociedade têm capacidade de interpretar e compreender o mundo social. Assim, é importante para a MCC estar com as pessoas em contato direto, escutando e interpretando com elas seus próprios contextos. Não havendo uma interpretação melhor que a outra, apenas diferentes, elas devem ser dialogadas e consensuadas durante a pesquisa e entre todas as pessoas, participantes e pesquisador/a;

6) igual nível epistemológico – a MCC elimina o desnível epistemológico da investigação, já que as pessoas investigadas e as investigadoras se situam no mesmo nível, tanto do processo de investigação, como na interpretação das ações. Isso, contudo, não elimina a diferença de função entre a pessoa participante e o(a) pesquisador(a), que possui a responsabilidade em apontar os conhecimentos científicos durante a pesquisa;

7) conhecimento dialógico – a perspectiva comunicativa integra a dualidade entre o objeto e o sujeito, através da intersubjetividade e da capacidade de reflexão e autorreflexão, tendo na base do conhecimento a interação entre as pessoas e os grupos. Assim, a comunicação se estabelece entre eles a partir de pretensões de validade e não de poder. O conhecimento se constrói através da interação com seu entorno, e este não é neutro, mas sim um resultado do diálogo entre a ciência e a sociedade.

Na análise das informações, buscando compreender, interpretar, descrever e transformar a realidade social, o diferencial da MCC é que as pessoas participantes da pesquisa, ou representantes do coletivo investigado, também participam da interpretação das informações e das conclusões das análises (GÓMEZ et. al., 2006).

²⁶ GÓMEZ et al. (2006) explicam que as pretensões de validade, dizem respeito às falas com os melhores argumentos, com maior fundamento, que não se baseiam na posição de poder de quem fala (GÓMEZ et al., 2006, p.71).

Os componentes próprios que organizam a análise são as dimensões excludentes e transformadoras da realidade em análise. As excludentes se referem às barreiras impostas às pessoas e aos coletivos e que impedem as transformações da realidade, no sentido de igualdade social. Já as dimensões transformadoras são as que favorecem a emancipação e a quebra das barreiras para se alcançar os objetivos de cada grupo.

Os autores Gómez et al. (id. ibid.) apontam que, para a análise dos dados, são possíveis dois níveis analíticos: o básico e o amplo. No nível básico de análise, as informações são cruzadas pelas suas categorias e pelas dimensões transformadora e excludente. Já no nível amplo, se acrescentam subcategorias, e também os tipos de manifestação do discurso²⁷.

Voltando ao caminho da pesquisa, uma vez definidas as categorias pela análise de conteúdo (BARDIN, 2008), as unidades de registro (temáticas) foram reagrupadas, seguindo o nível básico da MCC, ou seja, categorias e dimensões transformadoras e excludentes. Desta forma, elaboramos um quadro como no modelo abaixo:

Quadro 06: Modelo: Categorias e Dimensões transformadoras e excludentes

Categorias	Dimensões	
	Transformadoras	Excludentes
	No. de unidades de contexto	

Outros quadros também foram construídos, com o objetivo de auxiliar as elaborações do capítulo 4; neles, reagrupamos as categorias e temáticas pela MCC, indicando as unidades de contexto, ou seja, a fala das mulheres participantes, como no exemplo abaixo:

Quadro 07 – Modelo: Dimensões Transformadoras e Excludentes da Categoria X – Unidade de Registro X.Y.

Categoria X	
Unidade de registro: X.Y.	
Dimensões Excludentes	Dimensões Transformadoras
“Unidades de contexto” (fala das mulheres)	
No. de Unidades de contexto	No. de Unidades de contexto

Finalmente, elaboramos o quadro matriz final da MCC, em que se reagrupam os dados em duas categorias de análise: sistema e mundo da vida. Essas categorias são baseadas nas elaborações de Habermas, em que se concebe a realidade de maneira dual: os sistemas e as suas estruturas e o mundo da vida, a agencia humana. Gómez et al. apontam que

²⁷ As manifestações do discurso podem ser classificadas como interpretações espontâneas ou reflexivas e interações (GÓMEZ et al., 2006, p.101).

é habitual observar como o mundo da vida é colonizado pelos sistemas. No entanto, Habermas propõe a sua descolonização (GÓMEZ et al., 2006, p.41). A categoria sistema diz respeito às temáticas que se relacionam com instituições, espaços organizados, com diretrizes reguladas principalmente pelo poder e pelo dinheiro. Já na categoria mundo da vida, são agrupadas temáticas que têm relação com as vivências cotidianas, que caracterizam cada pessoa. Formamos o quadro matriz da seguinte forma:

Quadro 08 – Modelo: Matriz final da MCC.

Sistema		Mundo da Vida
Dimensões Excludentes	No. de unidades de contexto	
Dimensões Transformadoras		

A escolha metodológica pela MCC se justifica uma vez que ela dá importância para as capacidades e habilidades comunicativas adquiridas por pessoas pertencentes a grupos sociais excluídos e que não têm habilidades acadêmicas, neste caso mulheres; assim, trata-se de uma escolha teórica e política.

Finalmente, seguindo as orientações da MCC, foi realizado um encontro com o Conselho Assessor. Segundo a MCC, tal conselho é formado por pessoas representantes do coletivo participante da pesquisa. GÓMEZ et al. (2006) apontam que ele tem a função de realizar uma revisão crítica dos documentos, orientar sobre o desenvolvimento da pesquisa e, principalmente, buscar que os resultados obtidos contribuam para melhorar a realidade do coletivo.

Em nossa investigação, realizamos uma reunião com o Conselho Assessor, na qual convidamos as quatro mulheres entrevistadas e as demais PLPs que se interessaram pela atividade analítica. O convite foi feito pelas redes sociais das PLPS (email e facebook) e presencialmente em duas reuniões do grupo. Na reunião, apresentamos a pesquisa, a forma de organização do trabalho final, conversando sobre os aspectos teóricos das mulheres e da EJA, e, finalmente, apresentamos o quadro final de análise, com as categorias sistema e mundo da vida. No quadro, as participantes tiraram dúvidas e alteraram alguns termos. Foi um momento fundamental da pesquisa, pois pudemos, orientadora e pesquisadora em formação, dialogar diretamente com as participantes sobre a pesquisa, o que traz maior responsabilidade no que estamos fazendo e, conseqüentemente, maior rigor acadêmico.

Para Braga et al. (2010), a MCC amplia o processo de pesquisa, indo além de uma reafirmação, pois, estando junto com as pessoas que vivenciam uma dada realidade, a

reflexão, a criatividade e o rigor científico são potencializados, já que o(a) pesquisador(a) necessariamente tem de rever suas interpretações junto com as pessoas participantes.

Resumindo os passos da pesquisa, elaboramos o roteiro que foi seguido, contemplando as técnicas de análise de conteúdo e da metodologia comunicativa-crítica, e que foram bases para as reflexões feitas no próximo capítulo:

Quadro 9 – Síntese do Caminho metodológico para análise dos dados

1) Atribuição de nomes fictícios a cada participante.
2) Transcrição das gravações pela pesquisadora. Cada entrevista em um arquivo diferente.
Análise de conteúdo (BARDIN, 2008)
3) Leitura flutuante (Audição, conferência e correções da transcrição pela pesquisadora).
4) Identificação dos parágrafos comunicativos (223 parágrafos).
5) Codificação: Levantamento das sequencias em cada entrevista. (Quadro 02)
6) Codificação: Levantamento das unidades de registro (temáticas) (42 temáticas).
7) Codificação: Levantamento das unidades de contexto (trecho da entrevista) (121 unidades de contexto).
8) Categorização: Identificação das categorias (agrupamento das temáticas) (7 categorias) (Quadro 3).
9) Atribuição de número para cada temática, dentro das categorias (ex. 1.1; 1.2; etc.)
10) Elaboração da grelha categorial (identificação do número de ocorrências de cada temática) (Quadro 04).
MCC (GÓMEZ et al, 2006)
11) Identificação das dimensões transformadoras e excludentes em cada categoria (marcação na transcrição das entrevistas em cores: verde para transformador, laranja para excludente).
12) Reagrupamento dos dados – elaboração do quadro: Dimensões transformadoras e excludentes, por categoria. (Quadro 06)
13) Reagrupamento dos dados – elaboração do quadro: Panorama geral da pesquisa.
14) Reagrupamento dos dados – Encaixe das unidades de contexto nas dimensões transformadoras e excludentes, de cada categoria.
15) Elaboração do quadro final: identificação das dimensões de sistema e mundo da vida (Quadro 07)
16) Apresentação do quadro final ao Conselho Assessor.

A partir dessas orientações teórico-metodológicas, buscamos responder à seguinte questão de pesquisa:

Da perspectiva das mulheres participantes, quais os elementos do Curso de Promotoras Legais Populares que podem ajudar a pensar a EJA e outros espaços educativos de forma a contemplar as condições específicas das mulheres para sua aprendizagem e para sua atuação na sociedade?

Cumprindo a que se destinava esse capítulo, passamos para a análise dos dados, na qual buscamos responder à questão de pesquisa, destacando as contribuições e os limites do Curso de Promotoras Legais Populares para se pensar uma EJA que contemple as especificidades das mulheres.

CAPÍTULO 4 – Análise dos dados: Elementos do curso de PLPs na perspectiva das mulheres participantes.

Nesse capítulo, apresentamos a organização de dados das entrevistas analisadas a partir das elaborações de Bardin (2008) sobre a análise de conteúdo, e da Metodologia Comunicativa-Crítica - MCC (GÓMEZ et al., 2006), buscando compreender os elementos presentes no curso de Promotoras Legais Populares que ajudam a pensar a EJA e outros espaços educativos de forma a contemplar as especificidades das mulheres.

Como já expusemos no capítulo anterior, para a realização das entrevistas com as PLPs da terceira turma do curso, utilizamos um roteiro com as seguintes questões pré-estruturadas:

- 1 – O que levou você a participar do curso de Promotoras Legais Populares?
- 2 – Que elementos do curso facilitaram a continuidade nas aulas?
- 3 – Que elementos do curso dificultaram a frequência nas aulas?
- 4 – Para você como você vê a atuação das PLPs depois de formadas?
- 5 – Há elementos do curso que favorecem as mulheres em relação a sua formação educacional?
- 6 - e a condução da própria vida na sociedade?

A partir das questões que compuseram o roteiro de entrevista, construímos as sete categorias de análise dos dados, que, ao serem organizados, geraram a tabela 07 que apresentamos abaixo, com a indicação das dimensões transformadoras e excludentes apontadas pelas participantes em cada um dos temas:

Tabela 07: Quadro das dimensões transformadoras e excludentes

Categorias	Dimensões	
	Transformadoras	Excludentes
1. Motivação que levou a realizar o curso:	15	2
2. Elementos que dificultaram a presença nas aulas:	0	4
3. Elementos facilitadores para que continuasse no curso:	29	0
4. Pertinência da existência do curso	16	0
5. Elementos do curso de PLPs que trouxeram mudanças pessoais	11	0
6. Elementos para melhorias do curso de PLPs	11	1
7. Elementos relacionados com a escolarização	2	0
Total	84	7

Abaixo, temos o quadro com informações sobre os procedimentos de coleta, sobre as participantes e sobre a análise geral dos dados em dimensões transformadoras e excludentes:

Tabela 08: Panorama geral da pesquisa

Procedimentos	Mulheres participantes	Total de Parágrafos	Parágrafos comunicativos	Dimensões de análise	
				Transformadoras	Excludentes
Entrevistas individuais em profundidade	4	223	58	84	7

Retomando alguns elementos metodológicos, temos nesse quadro os parágrafos comunicativos, que são aqueles que apresentam, de fato, uma informação. Segundo Giroto (2011), são diferentes dos expressivos, que somente apresentam expressões como: tá, sim, não, é etc. Já as unidades de contexto são trechos do texto nos quais é possível compreender a unidade de registro, no nosso caso, a temática apresentada pela participante da entrevista. Desta forma, pode haver mais de uma unidade de contexto para uma unidade de registro, pois tanto a mesma pessoa pode argumentar duas ou mais vezes no mesmo sentido da temática, ou mais de uma pessoa pode fazer o mesmo.

A partir da análise da MCC, podemos observar que 84 unidades de contexto apresentadas pelas mulheres estão na dimensão transformadora, o que equivale a 92,3% das unidades, sendo esses elementos os que ajudam a superar obstáculos e desigualdades sociais, ou seja, o Curso de Promotoras Legais Populares possui um potencial para a transformação social e para a vida das mulheres. Já as 7 unidades de contexto da dimensão excludentes (7,6%) representam temáticas que se apresentam como barreiras impostas para as pessoas ou ao coletivo, que impedem as ações no sentido da igualdade social.

No presente capítulo, dedicamo-nos a apresentar a organização e a análise de dados e o fazemos em cinco seções.

Na primeira, discutimos os motivos que levam as mulheres a participarem do curso de PLPs, ou seja, a categoria 1. Em seguida, analisamos os elementos que se colocam como facilitadores e os que são dificultadores para a participação das mulheres no curso (categorias 2 e 3), e os elementos relacionados com a educação (categoria 7). Na terceira seção, discutimos, a partir das falas das PLPs entrevistadas, a importância do curso e as mudanças pessoais que ele trouxe em suas vidas (categorias 4 e 5). Na sequência, apresentamos as propostas de melhoria para o curso de PLPs (categorias 6). Finalmente, encerramos com os dados organizados entre sistema e mundo da vida, para verificar como os elementos transformadores e excludentes neles se dão.

4.1. O que leva as mulheres ao curso de PLPs.

“Então...por eu não ter estudo, as vezes a gente desconhece os direitos da gente. Você só conhece aqui, o que a mídia te oferece. Que ela te mostra no dia a dia. Mas o fundamento, ir fundo, a gente não conhece muita coisa, a gente sabe que a gente tem direito, mas aonde procurar? o que fazer? o que indicar?” (Gardênia - §15)

Nessa seção apresentaremos os dados referentes à categoria “Motivação que levou a realizar o curso”. Abaixo, a tabela síntese, na qual vemos que a temática que aparece com maior frequência foi “Busca por mais conhecimentos sobre os nossos direitos”, seguida da “Ajudar as pessoas: a própria família e/ou pessoas no ambiente de trabalho”, sendo ambas referentes à dimensão transformadora.

Tabela 09: Dimensões transformadoras e excludentes da categoria 1

Categoria 1. Motivação que levou a realizar o curso:	Dimensões								
	Transformadoras				Excludentes				
	R ²⁸	M	G	V	R	M	G	V	
1.1. Busca por mais conhecimento sobre os nossos direitos.	0	2	1	2	0	0	0	0	
1.2. Entender o papel das mulheres da família.	1	0	0	0	0	0	0	0	
1.3. Falta de formação na escolarização sobre as questões das mulheres e dos direitos.	0	0	0	0	2	0	0	0	
1.4. Entender o porquê da desigualdade entre homens e mulheres.	2	0	0	0	0	0	0	0	
1.5. Conhecer a cidade e pessoas novas.	1	0	0	0	0	0	0	0	
1.6. Sair de casa, mudar a rotina do trabalho doméstico.	0	0	1	0	0	0	0	0	
1.7. Ajudar as pessoas: a própria família e/ou pessoas no ambiente de trabalho.	0	0	1	2	0	0	0	0	
1.8. Não ter exigência de grau de escolaridade.	0	0	2	0	0	0	0	0	
Total		15				2			

Por que há desigualdade entre homens e mulheres? De onde elas vêm? Por que acontece a violência contra as mulheres? Por que as mulheres se submetem a essas situações? Algumas dessas questões foram a motivação para que as participantes buscassem o Curso de Promotoras Legais Populares. Essas questões também motivaram muitos debates e ações do movimento feminista ao longo de sua história. No caso das participantes da pesquisa, a motivação vinha de tentar entender as próprias relações familiares, em especial, o papel que as mulheres desempenhavam enquanto chefes de família, tendo de conciliar o cuidado dos(as) filhos(as), os afazeres domésticos e ainda trabalhar para sustentar financeiramente a casa, ou

²⁸ R, M, G e V representam as mulheres entrevistadas: R para Rosa, M para Margarida, G para Gardênia e V para Violeta.

seja, tendo dupla jornada de trabalho. Da mesma forma, entender outras formas de discriminação contra as mulheres, como, por exemplo, no mercado de trabalho. Essas questões não eram, e ainda não são, em sua maioria, trabalhadas no currículo escolar, seja na educação básica ou no ensino superior, como aponta a fala de Rosa, que possui vivência acadêmica:

“[...] porque como eu venho de um curso de saúde, de biológicas, você não tem nenhum contato com uma formação assim, política. Eu tive, na UNIVERSIDADE, contato com ou outros cursos, que me trouxe essa questão da militância... nem da militância, mas da preocupação com a política. Mas, é foi essa questão mesmo, da mulher, que trouxe... e que senti necessidade de ter esses olhos abertos pra isso, pra poder entender...” (Rosa - §7)

Buscar entender essas questões se soma a obter novos conhecimentos, ter maiores informações para se mover no mundo, tanto para entender as questões pessoais, como para responder às demandas apresentadas pela profissão ou pelo cargo que ocupa. Margarida apontou que sentia necessidade de fazer o curso e buscar novos conhecimentos por ser diretora do Sindicato dos Metalúrgicos; diz que a todo momento é procurada para responder questões dos(as) trabalhadores(as) nas fábricas. Ela se preocupa em não corresponder a estas necessidades. Da mesma forma, para Violeta, a busca do curso se deu pela necessidade proveniente de sua ocupação como Agente Comunitária de Saúde. Por estar em contato com uma população carente de informações, que vê o trabalho da Agente como conselheira para diversos assuntos, Violeta sentiu a necessidade de conhecer mais. Em suas palavras:

“Você não é só uma agente de saúde, você é conselheiro, você é psicóloga... (risos) E depois, você mora no bairro, visita as pessoas do bairro, você fica muito comum, você fica muito familiar. Eu vou na igreja, eu participo da Igreja Nossa Senhora de Guadalupe, daí lá as pessoas que eu visito estão lá, vou no mercado acontece o mesmo, no dia a dia. Eles acabam olhando a gente, assim, e desabafa e pergunta né?” (Violeta - §21)

Os elementos colocados pelas participantes sobre a busca de maiores conhecimentos se relacionam diretamente com as necessidades apontadas pela sociedade da informação, em que a aprendizagem deixa de ser algo estático e passa a ser dinâmico, se tornando incalculáveis as formas de aprender, os modos de ensinar, fazendo com que a escola não seja mais a única instituição destinada à educação. A principal característica da sociedade da informação, segundo Flecha, Gomez e Puigvert (2001), é a seleção e o processamento da informação, o que se torna a principal fonte de êxito e de fracasso das pessoas. A questão não está na produção e acumulação de informações, tampouco no seu acesso, pois a cada dia mais pessoas têm acesso à informação, de maneira mais barata e rápida. O problema está na seleção

da informação mais relevante para cada momento e seu processamento para aplicá-la à cada situação. Nesse sentido, são as interações sociais que aproximam as pessoas, diminuindo as distâncias físicas e os tempos (PAIVA; SALES, 2013, p.4).

Desta forma, na sociedade da informação, o aprender a selecionar as informações se torna fundamental, uma vez que temos de lidar com muitas informações ao mesmo tempo. O aprender é elemento para a sobrevivência, para a melhoria da qualidade de vida e para o desenvolvimento humano, social e econômico de um país. Assim, é preciso assegurar oportunidades de aprendizagem para todos e todas e, para tanto, existem muitos sistemas, lugares, meios e modalidades de aprendizagem (TORRES, 2006, p.3).

Torres (2006) aponta que o novo paradigma da aprendizagem ao longo da vida, que se relaciona diretamente a EJA, reconhece:

- “- o que importa é a aprendizagem (não a informação, a educação ou a capacitação em si);
- a sociedade da informação e a sociedade do conhecimento que estão emergindo supõem fundamentalmente o desenvolvimento de sociedades de aprendizagem e comunidades de aprendizagem;
- a aprendizagem permanente é fundamental para a sobrevivência e para a melhoria da qualidade de vida das pessoas, bem como para o desenvolvimento humano, social e econômico de um país;
- existem muitos sistemas, lugares, meios, modalidades e estilos de aprendizagem;
- é necessário assegurar oportunidades de aprendizagem para todos, durante toda a vida (id. ibid., p.3).”

O curso de PLPs, além de proporcionar a aquisição de novos conhecimentos, possui uma função de sociabilidade para as mulheres. Para Rosa, o curso seria a oportunidade de conhecer mais a cidade e de conhecer pessoas novas, visto que está na cidade há pouco tempo. Da mesma forma, mas por motivo diferente, para Gardênia a ida ao curso se deu para sair da rotina de dona de casa e para buscar novos desafios. O trabalho doméstico deixa, muitas vezes, as mulheres muito tempo dentro de suas casas e, desta forma, elas têm poucos espaços e tempos para conversar com pessoas e assuntos diferentes. Nas palavras de Gardênia:

“Aí eu falei pra ele: filho, a mãe quer fazer esse curso aqui, a mãe quer fazer alguma coisa, quer sair de dentro de casa, sabe, quero sair dessa rotina de casa, de costura, quero sair para arejar a minha cabeça. [...] então pra me tirar de dentro de casa, o pensar o próximo, pensar na minha família, também, né? Eu tenho uma família de classe muito pobre também, e ajudar quem precisar de ajuda.” (Gardênia - §15)

O trabalho doméstico inclui um conjunto grande de atividades, desde as manuais, como lavar, passar roupas, limpar a casa e cozinhar, e atividades não manuais, como

a educação das crianças, o cuidado com as pessoas idosas, a administração doméstica. Essas atividades se configuram como não sendo economicamente ativas, ou seja, não estão envolvidas com atividades produtivas e remuneradas. As mulheres são a maioria nessa condição no país, e chegaram a 63,9% do total da população não economicamente ativa no ano de 2011, indicando o quanto essas tarefas ainda são de responsabilidade feminina (IBGE, 2012).

Identificamos outro elemento na fala de Gardênia, além do “sair de casa”. Há também a motivação de ajudar outras pessoas, em especial, a própria família.

Por fim, outro elemento importante apontado por Gardênia a motivou a cursar o PLPs, que diz respeito ao grau de escolaridade. Para Gardênia, o fato do curso não exigir escolaridade, foi um incentivo para realizá-lo. Diferentemente do que observamos no segundo capítulo, quando apresentamos o curso de PLPs da Themis de Porto Alegre, que exige que as mulheres participantes sejam alfabetizadas. Para Gardênia, que possui apenas o ensino fundamental, a escolaridade é uma barreira para várias oportunidades, como empregos e cursos de qualificação:

“Mas, pra todo curso que você vai fazer, exige um grau de estudo. Qualquer curso que você vai fazer. E o que me incentivou no curso das Promotoras é que não exigiu curso, entendeu...grau de escolaridade, nem idade, nem nada. Foi aonde me incentivou, né? Pois, muitas mulheres acham assim, que o estudo pode ser uma barreira, e é pra emprego, pra curso, pra escola, hoje em dia pra tudo tem que ter escola, né? Tem que ter estudo, o que me levou foi isso.” (Gardênia - §17)

Contudo, como já vimos no primeiro capítulo, apenas a escolaridade não é garantia para o acesso e melhores colocações no mercado de trabalho, tendo para as mulheres outras barreiras colocadas (BRUSCHINI, 2000; DIEESE, 2011; IBGE, 2013b; BRASIL, 2013b).

Observando as menções pelo viés da diversidade entre as mulheres participantes da pesquisa, observamos que Rosa, que possui o maior grau de escolaridade entre elas, indicou motivações mais relacionadas à busca de conhecimentos específicos sobre relações de gênero para entender situações de desigualdade pelas quais passou durante a vida. Já Margarida, Gardênia e Violeta apontam a busca por mais conhecimentos sobre os nossos direitos, principalmente ligados a ajudar as pessoas da própria família ou do ambiente de trabalho. Gardênia, que possui o menor grau de escolaridade entre as mulheres entrevistadas, foi quem indicou o fato do curso não exigir um grau de escolaridade como fator motivador

para realizá-lo, bem como foi a única que indicou a necessidade de sair da rotina do trabalho doméstico.

Os elementos apontados pelas mulheres nessa seção nos indicam que as motivações para o curso de PLPs estão mais ligadas a questões de aquisição de conhecimento e de ajudar as pessoas ao seu redor. Diferentemente, as motivações das pessoas que procuram a EJA, dependendo da faixa etária, estão mais relacionadas à busca por melhores condições de acesso e permanência no mercado de trabalho.

Vistas as motivações que levaram as participantes ao curso de PLPs, no próximo item apresentamos os elementos que facilitaram ou dificultaram sua permanência e presença nas aulas do curso.

4.2. Elementos que facilitam ou dificultam a continuidade no curso de PLPs.

“Ah, eu achei o curso bom, eu achei... quando você está fazendo uma coisa, assim, que tá abrindo a sua mente, você fica... é igual a aprender a ler, você fica maravilhado, você fala: Oh eu sei ler! Eu entendendo agora isso daqui, né. Então, fica difícil você falar ‘a estrutura não estava boa’, porque se está aprendendo, enquanto você está injetando coisa nova, é tudo novo, é tudo bom.” (Margarida - §40)

Nesse item, apresentamos as discussões a respeito das categorias 2 e 3 da pesquisa, os elementos que dificultaram e que facilitaram a continuidade nas aulas do curso de PLPs e os elementos relacionados com a escolarização (categoria 7). Em relação à presença nas aulas, as mulheres participantes apontaram mais elementos que facilitaram do que elementos que foram obstáculos para a frequência no curso. Vale ressaltar que as mulheres entrevistadas conseguiram chegar ao final do curso e receber o certificado, o qual é concedido mediante uma frequência mínima de 75% nas aulas. É possível que as participantes que desistiram do curso apresentem outros elementos que dificultaram a frequência nas aulas e que podem ser importantes para a melhoria do próprio curso de PLPs, como para a EJA.

Dentre os elementos que dificultaram, foram apontadas questões mais pessoais do que estruturais do curso, como questões climáticas, de estar muito sol ou chuva e ter que se deslocar a pé até o curso (apontado pela participante Rosa, que mora no centro da cidade, próximo ao local do curso); questões de natureza religiosa em relação a temas polêmicos, como o aborto; e o receio de entrar em confronto em tais temas. Houve também um elemento

relacionado ao trabalho, em que a participante teve que se ausentar das aulas para participar de reuniões, como no caso da dirigente sindical:

“eu não falo que é uma dificuldade pra mim frequentar as aulas, mas às vezes, quando estava no decorrer do curso, teve muita negociação na TecX, de PLR, e aí dificultou um pouco. Porque aí, você teve que representar o trabalhador, então eu tive que deixar o pessoal, o conhecimento de lado um pouco.” (Margarida - §38)

Destacamos o elemento sobre o debate acerca de temas polêmicos, que foi apresentado unicamente pela participante Gardênia. Como vimos no primeiro capítulo, as mulheres possuem menos experiência política, seja em espaços da política partidária ou em movimentos sociais. Há, desta forma, mais receio em travar debates em espaços públicos, principalmente com temas ligados a questões religiosas, como o aborto.

Na temática, observa-se que, para cada mulher, houve um motivo específico que dificultou a frequência nas aulas, motivos esses relacionados diretamente à sua trajetória de vida, ou atuação profissional. Sistematizamos os dados na tabela abaixo.

Tabela 10: Dimensões transformadoras e excludentes da categoria 2.

Categoria 2. Elementos que dificultaram a presença nas aulas:	Dimensões							
	Transformadoras				Excludentes			
	R	M	G	V	R	M	G	V
2.1. Questões climáticas, por andar a pé.	0	0	0	0	1	0	0	0
2.2. Conflito de horário com compromissos do trabalho.	0	0	0	0	0	1	0	0
2.3. Questões religiosas em relação a determinado conteúdo do curso (aborto).	0	0	0	0	0	0	1	0
2.4. Receio que o debate sobre os temas acontecesse de forma desrespeitosa.	0	0	0	0	0	0	1	0
Total	0				4			

Já os elementos que facilitaram a frequência e a continuidade no curso se remetem mais a questões estruturais e de concepção do curso, do que a questões pessoais. O interesse pelo conteúdo das aulas foi um elemento marcante em todas as participantes, a ideia de conhecer os nossos direitos e, em especial, os direitos das mulheres. Ou seja, os conteúdos do curso são elementos fundamentais para as mulheres, uma vez que em outros espaços não temos acesso a essas informações, como na EJA, ou em outros níveis de ensino.

Dentre os conteúdos mais destacados durante as entrevistas temos: feminismo; violência contra as mulheres; Lei Maria da Penha; direitos trabalhistas; direitos previdenciários; direito do consumidor; direito das pessoas idosas; direito a saúde; igualdade racial e economia solidária.

Esses conhecimentos são elencados pelas mulheres como importantes pois têm utilidade prática e imediata:

“Quando eu fui fazendo o curso eu vi o quanto eu não sabia de nada. O quanto eu precisava de todas aquelas aulas, o máximo possível, pra poder aprender coisas básicas, justamente já passando pra família. Então, por exemplo, a aula sobre idoso, que a gente viu o estatuto, que várias questões, que eu já liguei pra minha mãe, pra minha madrinha... que são coisas pequenas, mas que vão te engrandecendo e é isso que facilitou.” (Rosa - §15)

Desta forma, os conteúdos tendo relação direta com a vida das pessoas estão conectados com as suas realidades e necessidades. Sobre a construção do conhecimento acadêmico, é possível destacar a relação que Freire faz sobre consciência e mundo. Para ele, a consciência não termina na racionalidade, a “consciência do mundo que implica consciência de mim no mundo, com ele e com os outros, que implica também a nossa capacidade de perceber o mundo, de compreendê-lo” (FREIRE, P., 2001, p.76). Da mesma forma, o conhecimento acadêmico não pode se reduzir à racionalidade. É preciso vê-lo numa totalidade, de razão, sentimentos, emoção, desejos, que só um corpo consciente no mundo pode apreender. Essa conexão traz sentido para os conteúdos, e despertam nas mulheres uma vontade de aprender, de conhecer cada vez mais:

“Mas, no curso você se envolve mais, você tem aquele compromisso no dia e você vai, naquela época você pesquisa mais, você lê mais sobre, você guarda o material, para você está estudando, dar uma lida, eu acho que pra mim que tudo que foi colocado foi de grande apreciação.” (Violeta - §27)

“Tem a própria canseira, né? Você tem bastante serviço, bastante responsabilidade, muita coisa, acaba desgastando. Mas eu queria aprender, eu queria saber, eu queria, sabe assim, eu queria saber mais. O que porque, como, muita coisa foi valia, quem agente aprendeu, eu tirei muito aproveitamento de lá. Mas...aprender, querer saber!” (Gardênia - §21)

Na fala de Violeta, observamos, ainda, que o fato de estar matriculada e de ter as aulas é um incentivo para continuar no curso, pois se não tivesse esse compromisso seria mais difícil continuar, pelas questões cotidianas na vida adulta. Elemento este que nos remete à EJA, principalmente nas questões de evasão. Os acontecimentos da vida cotidiana adulta e, em especial, na vida das mulheres, são fatores que alteram os planos e as expectativas das pessoas. Doenças na família, mudança de emprego, mudança de residências são exemplos de fatos cotidianos que alteram os planos em relação à escola e, algumas vezes, fazem com que as pessoas adultas abandonem os estudos.

A diversidade de mulheres presente foi levantada como um dos elementos importantes do curso, uma vez que a partir da diversidade podemos aprender mais, pois cada

peessoa traz sua experiência e aprendemos a respeitar as diferenças, o que ajuda na convivência:

“Então, não só em relação ao conteúdo, mas você estar ali, com pessoas são completamente diferentes de você, que você com certeza jamais conheceria essa pessoa se não fosse essa situação, então, você começa a ver que o mundo é muito maior que você imaginava e que muitas vezes vai ter uma pessoa ali que você não concorda... com o tudo dela praticamente, com o poder que a religião traz a vida dela, com as posições que determinados assuntos. Mas, que ainda assim, você está ali, com ela, para um determinado motivo que vocês tem em comum. Então, poder aprender e amadurecer enquanto a isso, uma pessoa que é completamente diferente de você, mas que tem algo em comum. Que isso é muito importante.” (Rosa - §41)

Como vimos no segundo capítulo, a diversidade de mulheres é uma marca nos cursos de PLPs, fato que beneficia a aprendizagem de todas. Mello, Braga e Gabassa (2012, p. 126) apontam que “quanto maior a diversidade interna de um grupo, maiores e mais profundas as aprendizagens de cada sujeito que o integra, tanto do ponto de vista intelectual como do ponto de vista humano e social”, uma vez que as aprendizagens são intersubjetivas.

Em relação à estrutura do curso, destaca-se o papel que o intervalo para o café tem na relação entre as mulheres, tanto para se conhecerem melhor, como para aprofundar o debate das aulas:

“[...] mas era um momento onde as Promotoras..., uma passava pra outra o que achava mais de conhecimento, falava um pouco da sua vida pessoal, de você fazer amizade, pra vida inteira, né? Porque ali você estava flor da pele né. Estava num momento em que você está aberto, então você está aberto, tanto pra receber, quanto pra falar também. Você sabe que ali você vai poder falar tudo. Vai poder falar de aborto, vai poder falar de sexo, vai poder falar de adolescente...[...] Então é um espaço em que você pode estar aberto, mesmo estando diante da aula, mas aquele conhecimento que você teve da aula, você vai estar falando para as pessoas as suas experiências da sua vida.” (Margarida - §56)

Esse elemento traz à tona novamente a discussão sobre espaços públicos e privados, e a tendência das mulheres em procurar espaços menos escolarizados, ou menos formalizados, em que as relações se deem de maneira mais pessoal do que formal.

Também foi apontado que o fato do curso de PLPs ser um curso apenas para as mulheres faz com que elas fiquem mais à vontade para conversar sobre temas polêmicos e íntimos. Esse aspecto já tinha sido observado na pesquisa monográfica “Mulheres na Educação de jovens e adultos: diálogo entre processos de escolarização e relações de

gênero”²⁹, em que, para a realização do Grupo de discussão, pudemos dialogar sobre a necessidade de conversarmos apenas entre mulheres, visto que a presença dos homens não deixava as mulheres à vontade para falar. As mulheres participantes de tal pesquisa diziam que entre homens e mulheres não se fala tudo o que se pensa, que apenas entre mulheres ficamos mais soltas, mais à vontade para falar sobre a vida e sobre os seus percursos escolares. Ter espaços de diálogo somente entre mulheres é um aspecto importante para o fortalecimento e solidariedade entre elas, bem como um passo importante para se travar diálogos, posteriormente com os homens sobre diferentes assuntos.

Em relação aos professores(as), as participantes da pesquisa, as mulheres entrevistadas apontam que foi importante a postura de estarem sempre disponíveis para dialogar, abrir o espaço da aula para perguntas, para dinâmicas e utilizar uma linguagem compreensível para todas as pessoas:

“Eles falavam de uma forma, na simplicidade. Ninguém usava termos difíceis, né? Acho que já viam que a gente assim..., não tinha muito....uma leitura melhor, sei lá? Pra entender algumas palavras mais difícil.” (Violeta - §41)

“Eles trouxeram pela forma mais prática, que facilitava. E eles deixavam sempre aberto: Tem dúvida? Vamos conversar. Abria pra conversa. Muitos fizeram dinâmicas, né? A gente colocava muito.” (Violeta - §41)

As questões colocadas pelas mulheres em relação aos professores(as) nos remete à obra *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, que reflete sobre os saberes necessários à prática docente. O primeiro saber necessário à prática docente é o de que ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar possibilidades para a sua produção e construção (FREIRE, 1996, p.25). Assim, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender; não há docência sem discência. Uma das tarefas do docente democrático é reforçar a capacidade crítica dos(as) educandos(as), com rigorosidade metodológica, não apenas ensinando os conteúdos, mas também ensinando a pensar certo. O pensar certo deixa transparecer a boniteza de estar no mundo, um mundo que tem historicidade. É ainda dever do(a) professor(a) respeitar os saberes construídos socialmente pelos educandos(as), saberes da prática comunitária, mas articulá-los com os conteúdos escolares. Nesse sentido, não há ruptura entre o saber de experiência feito e o saber que resulta de procedimentos metodológicos, o saber científico; há uma superação. Superação se dá na medida em que a

²⁹ Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos (CEEJA), oferecido pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da UFSCar, nos anos de 2009 a 2011, realizado por mim, sob a orientação da Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello e coorientação de Carolina Orquiza Chermem.

curiosidade passa de ingênua para crítica, virando curiosidade epistemológica. Essa passagem é uma das tarefas da prática educativa progressista.

Já em relação à coordenação do curso, as participantes ressaltaram a importância de se cumprir os combinados feitos. Este é um elemento fundamental para a vida adulta, uma vez que não temos tempo a perder, todo o tempo é precioso; não é possível para uma mulher, por exemplo, sair de casa para a aula, chegar no local e não tê-la. Logo um elemento a ser pensado também pelas coordenações da EJA escolar. Combinar antes é elemento que garante a participação das pessoas, nas palavras de Violeta: “Uma vez não teve, você comunicou antes, né? O que foi combinado, conseguimos cumprir. O dia de conhecer os locais aqui na cidade, deu certo. Foi tudo recebeu dentro do cronograma, né?” (Violeta). Em estudos sobre participação de familiares em escolas que se tornaram Comunidades de Aprendizagem³⁰, Mello, Braga e Gabassa (2012) apontam alguns elementos que favorecem a participação, entre eles: a pontualidade de iniciar e terminar uma atividade no horário combinado; a indicação clara do assunto a ser tratado em cada atividade; que haja uma coordenação que garanta a fala de todas as pessoas por meio de inscrições; que as pessoas se eduquem para valorizar os argumentos ditos e não a posição de quem os apresentou; que não se perca os objetivos que os unem; e que os encaminhamentos das ações sejam consensuados a fim de que sejam concretizados (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 117-118). Esses elementos são fundamentais para a vida adulta, pois com eles as pessoas podem se programar e participar, de acordo com as suas condições.

As participantes ainda apontam outros elementos, como: ter disponibilidade de tempo, o local do curso ser próximo à residência e ter sido liberada do trabalho para frequentar as aulas como fatores que facilitaram a continuidade nas aulas. Abaixo, apresentamos a sistematização dos dados em tabela, a respeito de tal tema.

Tabela 11: Dimensões transformadoras e excludentes da categoria 3

Categoria 3. Elementos facilitadores para que continuasse no curso:	Dimensões							
	Transformadoras				Excludentes			
	R	M	G	V	R	M	G	V
3.1. Conteúdos das aulas eram interessantes	1	0	0	2	0	0	0	0
3.2. A utilidade prática das informações adquiridas.	1	0	0	0	0	0	0	0
3.3. Ter disponibilidade de tempo.	1	0	0	0	0	0	0	0
3.4. O local do curso ser próximo à casa.	1	0	0	0	0	0	0	0
3.5. Ser liberada do trabalho para participar do curso	0	1	0	0	0	0	0	0

³⁰ Comunidades de Aprendizagem é um modelo educativo comunitário, baseado em um conjunto de atuações de êxito dirigidas à transformação social e educativa, com vistas à máxima aprendizagem e ao convívio respeitoso entre todos(as). Foi desenvolvido pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA) da Universidade de Barcelona e difundida no Brasil pelo NIASE-UFSCar, desde de 2003 (CREA).

3.6. Vontade de aprender sempre mais.	0	1	1	1	0	0	0	0
3.7. Importância da diversidade entre mulheres, como facilitador da aprendizagem e da convivência	1	0	0	0	0	0	0	0
3.8. Conteúdo específico das aulas (ex. feminismo).	6	3	2	1	0	0	0	0
3.9. Sempre aprender algo novo nas aulas.	1	0	0	0	0	0	0	0
3.10. Importância do café: para a socialização e para aprender mais	0	2	0	0	0	0	0	0
3.11. Importância de ser um espaço só para as mulheres.	0	1	0	0	0	0	0	0
3.12. Cumprimento dos combinados por parte da coordenação do curso	0	0	0	1	0	0	0	0
3.13. Atuação do(a) professor(a): Utilizar uma linguagem compreensível a todas as pessoas e estar aberto para o diálogo.	0	0	0	1	0	0	0	0
Total	29				0			

Com relação à escolaridade, a participante Rosa, que possui alta escolaridade e convive no âmbito universitário, aponta a necessidade de formações sobre as questões de gênero e direitos das mulheres no currículo formal universitário:

“[...] você já poderia trazer esse conhecimento, porque tem o manual do “bixo”. Ele entra e aprende várias coisas, mas, poderia ter alguma pra essa menina, pra essa “bixete”, que tá entrando. Para que ela já comece a ter um certo esclarecimento, de repente não se submeter a certas coisas que eles vão colocar ali para ela. Por que, eu acho que os alunos entram na universidade muito crus” (Rosa - §37).

“[...] Pois, muitas mulheres acham assim, que o estudo pode ser uma barreira, e é para emprego, pra curso, pra escola, hoje em dia pra tudo tem que ter escola né. Tem que ter estudo, o que me levou foi isso.” (Gardênia - §17)

Os dados, referentes aos elementos relacionados com a escolarização, estão sistematizados na tabela abaixo.

Tabela 12: Dimensões transformadoras e excludentes da categoria 7

Categoria 7. Elementos relacionados com a escolarização	Dimensões							
	Transformadoras				Excludentes			
	R	M	G	V	R	M	G	V
7.1. Levar conhecimento sobre as questões de gênero para os(as) estudantes ingressantes na universidade.	1	0	0	0	0	0	0	0
7.2. A escolarização é importante para diversos âmbitos da vida.	0	0	1	0	0	0	0	0
Total	2				0			

Finalizando essa seção, quando observamos os dados pelas características de cada mulher, vimos que Gardênia, que possui o menor grau de escolaridade entre as participantes, apresentou mais elementos excludentes, vinculados ao debate de temas polêmicos. Por outro lado, foi quem trouxe o elemento da importância da escolarização em diferentes âmbitos da vida. Já Rosa trouxe mais elementos transformadores, relacionados à categoria 3, principalmente em relação aos conteúdos específicos do curso. Margarida, pela experiência na direção sindical, trouxe a importância de ter liberação do trabalho para

participar do curso. E Violeta, com sua experiência de Agente Comunitário de Saúde, que lida cotidianamente com diferentes pessoas, trouxe as questões referentes à atuação do(a) professor(a).

Observamos nessa seção que o curso de PLPs possui, de acordo com as mulheres participantes, fatores importantes para a aprendizagem e convivência que também podem ser pensados para a EJA, como a questão dos conteúdos e da diversidade das pessoas. Passando para o próximo item, veremos as mudanças pessoais que o curso trouxe nas vidas das mulheres.

4.3. As mudanças pessoais: a pertinência do curso de PLPs.

“Desenvolve a aprendizagem das mulheres. As mulheres ficam com sede de conhecer, cada vez mais, ter mais conhecimento. Porque, depois que você faz o curso, você fala: eu não sabia nada, né. Ai agora, você aprendeu um pouquinho, aí fala: “agora eu quero fazer ENEM, quero fazer o SISU, quero fazer uma universidade, para ver o que as pessoas aprendem. (Margarida - §48)

Nessa seção, abordaremos os elementos relacionados às mudanças pessoais que as mulheres tiveram após o curso de PLPs, bem como os elementos que justificam a pertinência do curso.

Algumas experiências marcam as nossas vidas, e, a partir delas, nos tornamos pessoas diferentes. As mulheres participantes do curso de PLPs relatam que, após o curso, mudaram as suas relações com o mundo e com as pessoas mais próximas a elas, nas relações familiares, nas amorosas e nas profissionais. Se tornaram mais críticas, mais atentas e cientes em relação aos seus direitos, não admitindo mais situação de discriminação, violência, machismo e submissão, principalmente em relação às mulheres. Para Violeta: “É..., se perguntar isso talvez para o meu marido..., para os filhos não foi tanto, mas para o meu marido talvez ele tenha que falar: fiquei mais chata (risos). Eu acho que não é mais chata, é mais conhecedora” (Violeta - §59). Com essa mudança, as pessoas também as olham de maneira diferente, segundo Violeta, as pessoas agora sabem que ela tem conhecimento sobre os seus direitos, que não é fácil enganá-la:

“Ahh mudou! (risos) Até no meu convívio aqui em casa. Por que você saber, não quer dizer que você vai usar tudo, né? Quando a pessoa vê que você sabe os seus direitos, eles começam a... te ver assim..., que você não é tão tonta como ele imaginava, que era né?” (Violeta - §57)

Como nos mostrou Feix (2002), no segundo capítulo, o conhecimento das leis e mecanismos jurídicos em nossa sociedade é fundamental nas camadas populares, principalmente pela distância que a justiça está dessas pessoas. Quando elas acessam essas informações, quebram essa barreira colocada pelo ambiente jurídico.

Essa mudança vem principalmente pela aquisição de novos conhecimentos, que alteram as concepções que tínhamos anteriormente: “são muitas coisas que vão mexendo com tudo que eu já acreditava antes” (Rosa - §21); “ele reconstrói os nossos pensamentos mesmo, ele modifica a vida, é essencial mesmo.” (Rosa - §27); “Então, eu acho muito legal esse curso que abre os conhecimentos das pessoas.” (Gardênia - §40). Esse processo nos remete às elaborações de Freire sobre consciência, que, como processo, começa com o desvelamento da realidade, mas não para, pois é preciso constituir “unidade dinâmica e dialética com a prática de transformação da realidade” (FREIRE, 1992, p.103), que constitui um “consciência-mundo”. Consciência, desta forma, não é algo que se deposita no outro, mas um processo também pessoal de tomar consciência. As mulheres quando tomam consciência dos seus direitos por meio do curso, também modificam suas vidas pessoais, sua maneira de ver e se colocar no mundo. Importante observar que esses elementos são colocados pelas diferentes participantes, ou seja, tanto para a mulher com maior escolaridade, como para a com menor escolaridade, o curso de PLPs apresenta conhecimentos importantes para se mover no mundo.

A partir do curso, as participantes começaram a perceber a necessidade de conhecer os direitos e de ter informações sobre eles. Nesse sentido, veem a demanda e a vontade de continuarem os estudos, seja na educação básica ou no ensino superior. Nas palavras da PLP Margarida, dirigente sindical:

“Desenvolve a aprendizagem das mulheres. As mulheres ficam com sede de conhecer, cada vez mais, ter mais conhecimento. Porque, depois que você faz o curso, você fala: eu não sabia nada, né? Ai agora, você aprendeu um pouquinho, ai fala: “agora eu quero fazer ENEM, quero fazer o SISU, quero fazer uma universidade, para ver o que as pessoas aprendem. Quer dizer, eu não terminei no terceiro colegial, né?” (Margarida - §48)

A partir de uma possibilidade de aprendizado, as mulheres são incentivadas a continuarem os estudos. Veem que adquirir novos conhecimentos é importante. Como no exemplo de Gardênia, dona de casa e costureira:

“tem uma coisa, eu não gostava de ler, eu tenho um monte de livro aqui agora, o tempinho que eu tenho eu pego um livro e vou ler. Coisa que eu tinha birra era de ler. Eu não gostava de ler. Então, você começa a aprender, você pega gosto, você fez um curso que te incentivou a ler, você começa a ler, você começa a crescer, você quer abrir a visão pro mundo, e agora eu

quero continuar estudando, tá sendo um obstáculo ainda, a minha coragem não sei, pela canseira, pela idade, também, mas, já passa pela minha cabeça a possibilidade de eu voltar a estudar. Mas, uma coisa que eu não tinha, que eu não gostava era de ler, e tenho um monte de livro agora...” (Gardênia - §42)

A relação com os novos conhecimentos não muda apenas a vida de cada PLP, muda também a relação com as pessoas ao se redor, uma vez que os conhecimentos que chegam até as PLPs seguem rapidamente para a sua família e comunidade, seja em forma direta de orientação, seja indiretamente por meios de conversas informais. Ou ainda, na mudança de como reagir a determinadas situações. Segundo relato de Margarida, com os conhecimentos que adquiriu no curso, hoje consegue lidar melhor com a situações sobre a criação dos filhos(as), especialmente com o filho mais velho.

Um dos objetivos do curso, promover a lei de maneira popular, é ajudar as pessoas que tiveram os seus direitos violados. Para as PLPs participantes da pesquisa, esse é um elemento central. Com o curso elas podem ajudar as pessoas de uma maneira melhor, com maior segurança nas informações que irão passar. Nas palavras de Violeta: “E aí, eu posso conversar com mais segurança com ela, das coisas. E ai, ela tem eu como uma conselheira mesmo, né? Então a gente conversa muito e sempre você tem mais poder do conhecimento. Ajuda muito.” (Violeta). Vemos que as PLPs formadas possuem muita solidariedade com as pessoas, e querem que os conhecimentos adquiridos no curso sirvam para esse propósito.

Na tabela abaixo, sintetizamos os elementos abordados acima. Nela, vemos que o estímulo à continuidade nos estudos aparece com maior índice para a existência do curso.

Tabela 13: Dimensões transformadoras e excludentes da categoria 4

Categoria 4. Pertinência da existência do curso	Dimensões							
	Transformadoras				Excludentes			
	R	M	G	V	R	M	G	V
4.1. O curso muda as pessoas.	2	0	1	0	0	0	0	0
4.2. Fornece conhecimento sobre os direitos.	2	1	1	0	0	0	0	0
4.3. Beneficia as pessoas que estão em volta.	1	1	0	0	0	0	0	0
4.4. Estimula a motivação pelos estudos.	2	4	1	0	0	0	0	0
Total	16				0			

Já o fato de poder ajudar as pessoas, é o elemento mais marcante no que se refere às mudanças pessoais.

Tabela 14: Dimensões transformadoras e excludentes da categoria 5

Categoria 5. Elementos do curso de PLPs que trouxeram mudanças pessoais:	Dimensões							
	Transformadoras				Excludentes			
	R	M	G	V	R	M	G	V
5.1. Questionamento das relações familiares.	1	0	0	0	0	0	0	0
5.2. Não admitir opressões (machismo).	1	0	0	0	0	0	0	0
5.3. Ser mais crítica (“chata”), mas conhecedora.	1	0	0	1	0	0	0	0
5.4. Saber lidar com situações difíceis.	0	1	0	0	0	0	0	0
5.5. Saber que pode ajudar as pessoas.	0	1	2	2	0	0	0	0
5.6. Pessoas as olham de forma diferente: as pessoas sabem que as PLPs conhecem os seus direitos.	0	0	0	1	0	0	0	0
Total	11				0			

Nessa seção, observamos os elementos de mudança na vida das PLPs participantes que ocorrem no âmbito pessoal, no fato de se tornarem mais críticas, mais conhecedoras dos seus direitos, como no incentivo ao voltar a estudar. São impactos que o curso de PLPs tem na vida das participantes, mas também na vida das pessoas ao seu redor, fator este de relevância, já que o curso consegue atingir um número grande de pessoas por meio das ações das PLPs. Na próxima seção, passaremos às propostas de mudanças para a melhoria do curso de PLPs, mas que também podem ser repensadas para a EJA escolar.

4.4. Sugestões de melhorias para o curso de PLPs.

“(...) colocar cartazes em paredes, em muros, pra elas verem, pra elas verem, pra elas lerem, e correr atrás. Pra elas tomarem conta...tomarem consciência que podem mudar de vida, que elas podem acordar pra um horizonte melhor.” (Gardênia - §31)

Nesta seção, apresentamos a categoria relacionada às propostas de melhoria para o curso de PLPs feitas pelas participantes da pesquisa e corroboradas pelo Comitê Assessor – constituído pelas entrevistadas mas também por outras PLPs das três turmas, que se dispuseram a ver a apresentação dos dados e análises e a consensuar as interpretações e análises apresentadas nesta dissertação, conforme recomendação da MCC.

Dentre as 12 unidades de contexto encontradas nessa categoria, metade são de uma única participante: Rosa. A temática que mais recebeu indicações de diferentes mulheres foi a 6.3, com indicações de três participantes. Violeta foi a que menos apontou elementos, apenas uma menção, na temática 6.4 (tais dados encontram-se no apêndice).

Na tabela abaixo, apresentamos os dados totais desta categoria, com a indicação das dimensões excludentes e transformadoras. Observamos que há apenas um elemento excludente dentre as cinco temáticas levantadas.

Tabela 15: Dimensões transformadoras e excludentes da categoria 6

Categoria 6. Elementos para melhorias do curso de PLPs:	Dimensões							
	Transformadoras				Excludentes			
	R	M	G	V	R	M	G	V
6.1. Que o curso seja voltado prioritariamente as mulheres com baixa renda e baixa escolaridade.	4	0	1	0	0	0	0	0
6.2. Articulação entre teoria e prática nas aulas	1	0	0	0	0	0	0	0
6.3. Questões sobre o dia e horário do curso.	1	2	1	0	0	0	0	0
6.4. O nome do curso não transmite diretamente o seu conteúdo.	0	0	0	0	0	0	0	1
6.5. Divulgação do curso por meio de panfletos, cartazes e mídia.	0	0	1	0	0	0	0	0
Total	11				1			

Como elementos para a melhoria do curso de PLPs, as participantes da pesquisa apontaram principalmente a vinculação deste com mulheres de baixa escolaridade e de baixa renda, essencialmente das periferias da cidade, já que estas possuem menos conhecimentos acadêmicos que dão proteção social para se moverem no mundo.

“Ahh sim, com certeza, né? Levando, assim... mostrando pra mulheres, e tem que ser divulgado pra essas mulheres, também, como eu que não tem estudo, e essas de classes mais baixas, colocar cartazes em paredes, em muros, pra elas verem, pra elas verem, pra elas lerem, e correr atrás. Pra elas tomarem conta... tomarem consciência que podem mudar de vida, que elas podem acordar pra um horizonte melhor” (Gardênia - §31).

Esse elemento foi apresentado, com maior número de menções, pela participante Rosa, que possui alto grau de escolaridade, mas também foi indicado pela participante Gardênia, que tem menor grau de escolaridade entre as participantes, com uma menção.

Gardênia e Rosa também apresentaram elementos práticos para entrar em contato com mais mulheres, apontando ainda a necessidade das PLPs formadas estarem em contato com essas mulheres, para que possam levar as informações adquiridas no curso, realizando conversas, panfletagens para todas, mas principalmente para as mulheres que sofrem violência. Há também elementos da necessidade de maior divulgação do curso, por meio de diferentes recursos:

“Através de panfletos, de cartazes nas paredes, no poste, na mídia... Seria um valor muito alto, né? Para divulgar, né? Porque... mostraria pra essa mulherada, né? Para mostrar, mas mídia, televisão seria o ponto pra elas..., porque tem muita mulher que passa o dia na frente da televisão, né. Pra tá

vendo a novela, a televisão, então ai...passar pra poder acordar elas, mostra pra elas, que elas podem crescer, que elas podem correr atrás dos seus sonhos, dos seus objetivos.” (Gardênia - §33)

Relacionado a essa questão, Rosa apresenta também a necessidade das aulas articularem mais as questões teóricas e práticas.

Um tema colocado por três mulheres entrevistadas diz respeito ao dia e horário do curso. São diversos os argumentos em favor de um ou de outro formato. Pensando na diversidade de mulheres, é difícil conciliar um horário melhor para todas. Haverá sempre alguém ou algum segmento que não conseguirá realizar o curso. Alternar os dias e horários do curso em cada oferta pode ser uma alternativa para contemplar um maior número de mulheres.

Finalmente, o único elemento apontado como excludente diz respeito ao nome do curso, que não transmite diretamente qual a sua intenção, ou o seu conteúdo. Segundo Violeta, que como Agente Comunitária de Saúde está em contato cotidiano com mulheres de baixa renda e escolaridade:

“É... não traz... Quando fala: Promotora Legal. Não dá para parecer o conteúdo que tem nesse curso, né? Quanta coisa boa, quanta grandeza que tem mesmo. Você fala assim: Vou aprender as leis, e tal. Imagina assim, e não é, é muito mais do que isso.” (Violeta - §53)

Esse elemento traz uma importante reflexão, principalmente para o acesso às mulheres com baixa escolaridade. O nome pode distanciar as mulheres, uma vez que não é compreensível diretamente. Esse elemento também foi indicado pelo Conselho Assessor, que indicou que nas divulgações do curso se tenha uma explicação sobre ele.

O Conselho Assessor também indicou que no primeiro dia de aula se faça combinados em relação a discussão de temas polêmicos, para que eles sejam feitos de forma respeitosa ao longo do curso. Sobre a oferta do curso, o Conselho indica que seja feita de forma itinerante, tanto em relação ao horário e ao dia, como ao local (centro e nos bairros). Finalmente, o Conselho indica que é necessária a incorporação das questões de gênero e das mulheres nos currículos de todos os níveis de ensino.

Finalizando esse bloco de análise, observamos pelas falas das mulheres participantes da terceira edição do curso de PLPs que este possui elementos transformadores em relação à EJA, principalmente no que refere à necessidade do paradigma da *educação ao longo da vida*. Muitos dos elementos trazidos pelas participantes mostram a necessidade de aquisição de maiores conhecimentos para se mover no mundo, e para se ter maior proteção

social enquanto mulheres. De outro lado, as mulheres enquanto sujeitos sociais historicamente submetidos a desigualdade, entendem a necessidade de sair dessa situação, não só individualmente, mas ajudando outras pessoas, assumindo um papel de agente transformador da realidade.

A seguir, dedicamo-nos à análise, segundo sistema e mundo da vida, de quais são os elementos transformadores e quais são os elementos excludentes produzidos em cada âmbito.

4.5. Elementos transformadores e excludentes que se deram no sistema e no mundo da vida

Nesse trabalho, entendemos que o curso de Promotoras Legais Populares (PLPs), assim como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), são permeados de elementos do sistema e do mundo da vida. Os elementos do sistema, segundo GÓMEZ et al. (2006), são aqueles relacionados com as estruturas das organizações, instituições e órgãos públicos que são regulados pelos meios do dinheiro e do poder. Já os elementos do mundo da vida possuem relação com as práticas cotidianas das pessoas, e ambos são construídos nessas relações. A identificação de tais elementos do curso de PLPs pode ajudar a reorientar as ações que são excludentes, para que se tornem transformadoras, tanto para o próprio curso, como para a EJA. Além disso, os elementos transformadores podem ser difundidos e radicados em outros cursos e modalidades de educação. Nesse sentido, seguindo os pressupostos da Metodologia Comunicativa Crítica (id. idib.), organizamos um quadro com tais indicações das temáticas:

Quadro 10 – Temáticas nas dimensões de Sistema e Mundo da Vida

	SISTEMA	MUNDO DA VIDA
Dimensões Excludentes	1.3. Falta de formação na escolarização sobre as questões das mulheres e dos direitos. 2.2. Conflito de horário com compromissos do trabalho. 2.3. O nome do curso não transmite diretamente o seu conteúdo.	2.1. Questões climáticas, por andar a pé. 2.3. Questões religiosas em relação a determinado conteúdo do curso (aborto). 2.4. Receio que o debate sobre os temas acontecesse de forma desrespeitosa.
Dimensões Transformadoras	1.8. Não ter exigência de grau de escolaridade. 3.1. Conteúdos das aulas eram interessantes. 3.4. O local do curso ser próximo à casa. 3.5. Ser liberada do trabalho para participar do curso. 3.8. Conteúdo específico das aulas (ex. feminismo). 3.11. Importância de ser um espaço só para as mulheres. 3.12. Cumprimento dos combinados por parte	1.1. Busca por mais conhecimento sobre os nossos direitos. 1.2. Entender o papel das mulheres da família. 1.4. Entender o porquê da desigualdade entre homens e mulheres. 1.5. Conhecer a cidade e pessoas novas. 1.6. Sair de casa, mudar a rotina do trabalho doméstico. 1.7. Ajudar as pessoas: a própria família e/ou pessoas no ambiente de trabalho.

- da coordenação do curso.
- 4.2. Fornece conhecimento sobre os direitos.
- 6.1. Que o curso seja voltado prioritariamente as mulheres com baixa renda e baixa escolaridade.
- 6.3. Questões sobre o dia e horário do curso.
- 6.5. Divulgação do curso por meio de panfletos, cartazes e mídia.
- 7.1. Levar conhecimento sobre as questões de gênero para os(as) estudantes ingressantes na universidade.
- 7.2. A escolarização é importante para diversos âmbitos da vida.
- 3.2. A utilidade prática das informações adquiridas
- 3.3. Ter disponibilidade de tempo.
- 3.6. Vontade de aprender sempre mais.
- 3.7. Importância da diversidade entre mulheres, como facilitador da aprendizagem e da convivência
- 3.9. Sempre aprender algo novo nas aulas.
- 3.10. Importância do café: para a socialização e para aprender mais
- 3.13. Atuação do(a) professor(a): Utilizar uma linguagem compreensível a todas as pessoas e estar aberto para o diálogo.
- 4.1. O curso muda as pessoas.
- 4.3. Beneficia as pessoas que estão em volta.
- 4.4. Estimula a motivação pelos estudos.
- 5.1. Questionamento das relações familiares.
- 5.2. Não admitir opressões (machismo).
- 5.3. Ser mais crítica (“chata”), mais conhecedora.
- 5.4. Saber lidar com situações difíceis.
- 5.5. Saber que pode ajudar as pessoas.
- 5.6. Pessoas as olham de forma diferente: as pessoas sabem que as PLPs conhecem os seus direitos.
- 6.2. Articulação entre teoria e prática nas aulas

Pelo quadro, vemos que os elementos transformadores, tanto do sistema como do mundo da vida, se relacionam com a EJA e podem ser potencializados, por exemplo: as questões dos conteúdos, principalmente o conhecimento sobre os direitos, podem ser pensadas para a grade curricular da EJA. Da mesma forma, o estímulo à escolarização e aos estudos que o curso de PLPs trouxe às mulheres, que está relacionado com o mundo da vida, pode ser um elemento para a EJA, inclusive para enfrentar o problema da evasão. Para a educação de mulheres, há elementos que mostram como a educação e, em especial, o curso de PLPs trazem fortalecimento para as mulheres lidarem com questões do mundo da vida, como a criação dos(as) filhos(as); ser mais crítica; não admitir diferentes formas de opressões, etc.

No quadro abaixo, observamos todas as temáticas encontradas na pesquisa. Fazendo um levantamento quantitativo, temos:

Tabela 16 – Matriz final da MCC

	SISTEMA	MUNDO DA VIDA	Total
Dimensões Excludentes	2	4	7
Dimensões Transformadoras	13	23	36

Vemos que a maioria dos elementos (61,9%) encontra-se relacionada com o mundo da vida, e, principalmente, na dimensão transformadora, ou seja, as mulheres utilizam

os aprendizados do curso de PLPs de maneira transformadora, para as suas vidas e a das pessoas ao seu redor.

Já os elementos transformadores do sistema apresentam-se nessa pesquisa com um percentual considerável: 35,7%, o que traz à tona a importância do curso de PLPs, tanto para a educação de mulheres, como para que esses elementos do sistema possam ser repensados também para o sistema da EJA escolar. Compreendemos que os elementos do sistema geralmente são mais difíceis de serem transformados, por estarem ligados a normativas das instituições e, por vezes, são barreiras para as transformações no sentido da igualdade social. Porém, o que vemos no curso de PLPs é que ele possui elementos do sistema que podem ajudar a transformar outros sistemas. Como nos lembra Mello (2008):

“A estrutura condiciona a vida dos sujeitos, mas não a determina e nem ao seu comportamento, já que homens e mulheres são capazes de ação, de escolha, de comunicação, de diálogo. Historicamente, a agência humana produziu as estruturas e, por isso, nelas pode intervir”. (MELLO, 2008, p.22-23).

Voltando agora à questão que guiou nossa pesquisa, podemos evidenciar que tais temáticas, apresentadas anteriormente, buscaram essa identificação de elementos que contribuíssem para se pensar uma EJA e outros espaços educativos que contemplem as condições específicas de vida das mulheres no atual contexto, para sua aprendizagem e para sua atuação na sociedade. O curso de PLPs traz tais elementos para se pensar o sistema da EJA escolar e potencializar as mulheres para enfrentarem questões do mundo da vida. Resumindo e evidenciando esses principais elementos, temos:

- 1) *Utilidade prática do conteúdo*: Os conhecimentos do curso de PLPs possuem utilidade prática e imediata para a vida das mulheres.
- 2) *A forma de relação com o conhecimento*: Os conteúdos são trabalhados abertamente, sem constrangimentos;
- 3) *A formação dialógica*: professores (as), coordenação do curso e mulheres participantes sempre estavam abertos ao diálogo.
- 4) *A importância dos temas das mulheres e do feminismo*: O curso traz conteúdos que não são trabalhados na escolarização, bem como um espaço de fortalecimento para as mulheres.
- 5) *O conteúdo multidisciplinar*: O curso consegue trabalhar com a relação entre os diferentes conhecimentos.

Considerações Finais

O trabalho aqui desenvolvido buscou responder à seguinte questão:

Da perspectiva das mulheres participantes, quais os elementos do Curso de Promotoras Legais Populares que podem ajudar a pensar a EJA e outros espaços educativos de forma a contemplar as condições específicas das mulheres para sua aprendizagem e para sua atuação na sociedade?

Sabia, pela experiência prática de convivência com as mulheres que participavam do curso de PLPs e dos(as) estudantes da EJA, que algo havia nisto que merecia atenção. Por isso, dediquei-me à investigação que constitui essa dissertação de mestrado.

Nesse trabalho, observamos no primeiro capítulo como as desigualdades históricas de gênero trazem consequências para as vidas das mulheres em diferentes âmbitos, sendo que as mulheres negras, pobres e com baixa escolaridade são as mais atingidas.

Também vimos como as mulheres se inserem na educação, sendo que, nós mulheres, estamos cada vez mais adentrando no âmbito acadêmico, possuindo maior grau de escolaridade em todos os níveis. Por outro lado, essa inserção ainda não se reflete com grande impacto positivo em âmbitos como o mercado de trabalho, e o da superação da violência de gênero. Mas, como vimos nas falas das PLPs entrevistadas, o conhecimento sobre as desigualdades de gênero e os nossos direitos sociais trazem elementos para melhor nos movimentarmos no mundo, em diferentes aspectos.

Internamente, como sujeitos da EJA, as mulheres estão nos níveis mais baixos de escolaridade, e dela necessitam para se moverem e se protegerem em âmbitos nos quais os homens já estão protegidos. A adoção da ideia de *educação ao longo da vida* ajuda a articular a educação escolar de jovens e adultos com os âmbitos de educação não-escolar.

No segundo capítulo, conhecemos o histórico e os diferentes formatos do Curso de Promotoras Legais Populares, que há 21 anos é implementado no Brasil, formando milhares de mulheres. O curso de PLPs foi elaborado por organizações feministas e difundido pelo país principalmente a partir da experiência de duas ONGs: Themis e a União de Mulheres de São Paulo. Conheci a proposta via movimento feminista e, como gestora pública, o implantei em 2010 na cidade de São Carlos, onde em três edições do curso já formaram 89 mulheres.

Para o desenvolvimento da pesquisa, realizamos quatro entrevistas semiestruturadas com quatro participantes da terceira turma do curso de PLPs de São Carlos.

Os perfis escolhidos foram diversificados para que pudessem oferecer dados que contemplem as mulheres de diferentes grupos sociais. As análises das falas das mulheres entrevistadas foram feitas com base nas orientações de Bardin (2008) para a análise de conteúdo, e de Gómez et al. (2006) na perspectiva crítico-comunicativa de pesquisa.

Durante as entrevistas, todas as PLPs abordaram questões relacionadas com a atuação prática de uma PLP, como elas já estavam atuando e como elas desejavam atuar em conjunto com outras PLPs. Relataram experiências de acompanhamento de casos de violência, com ênfase nas dificuldades encontradas, mas ao mesmo tempo trazendo muita solidariedade e vontade de mudar o mundo para melhor.

Constatamos o potencial transformador que o curso traz na vida delas, seja no ambiente profissional, ou nas relações pessoais e familiares. As mulheres relataram situações em que foram reconhecidas por terem maior conhecimento dos seus direitos, já que não admitem mais situações de discriminação e subordinação das mulheres. E que o curso as estimulou a voltarem a estudar e buscar mais informações e conhecimentos.

Nossa tentativa, nesse trabalho, foi encontrar elementos para que a EJA seja mais equitativa para todas as pessoas, em especial para as mulheres. Para isso, primeiramente, é preciso reconhecer que a EJA é uma modalidade de ensino, dentro de um sistema escolar e que possui elementos comuns a outras modalidades e níveis de ensino. Porém, não podemos resumir-la e compreendê-la apenas como uma modalidade do sistema: é preciso considerar as outras iniciativas de EJA que ocorrem fora do sistema, como o curso de PLPs, bem como as particularidades que a EJA tem dentro do próprio sistema escolar. Desta forma, tanto a EJA como as demais modalidades vão se beneficiar oferecendo elementos diferentes (FLECHA; MELLO, 2012, p.46). Resumindo e evidenciando esses principais elementos, temos:

- 1) *Utilidade prática do conteúdo;*
- 2) *A forma de relação com o conhecimento, de maneira aberta;*
- 3) *A formação dialógica;*
- 4) *A importância dos temas das mulheres e do feminismo;*
- 5) *O conteúdo multidisciplinar;*

Nesse sentido, uma das concepções teóricas e práticas que surge como capaz de enfrentar esse desafio é o *modelo de educação social de jovens e adultos*, que reconhece as particularidades dos(as) participantes dessa modalidade de ensino, levando em consideração, de um lado, os aspectos do sistema educacional, mas também as experiências de outros campos educativos, bem como as especificidades da idade adulta. Ou seja, é preciso

considerar os diferentes papéis que as pessoas adultas desempenham, sejam eles relacionados ao mercado de trabalho, ou à âmbitos pessoais e familiares.

Em um modelo escolar, a escola é pensada da mesma forma para as crianças como para os adultos. Os horários e dias da semana são pensados de acordo com a necessidade dos profissionais que trabalham na escola e não com as necessidades dos(as) estudantes. No *modelo social*, são levadas em consideração as necessidades e a realidade dos(as) participantes; assim, os horários e dias das aulas são discutidos em conjunto com os(as) participantes, buscando-se o atendimento máximo de todas as necessidades.

No modelo escolar na EJA, o ensino é compensatório, ou seja, é preciso compensar os estudos que os adultos não tiveram na infância e adolescência, dando-lhes uma segunda chance. Já no *modelo social*, parte-se do princípio de que as pessoas adultas possuem uma série de conhecimentos, advindos tanto das experiências de vida, como de outras experiências educacionais.

O *modelo de educação social de EJA* tem como experiência prática a Escola de Educação de Adultos Verneda de Sant-Martí, em Barcelona, que desde 1978 concebe suas práticas em sala de aula e sua gestão na aprendizagem dialógica. A escola é fruto dos movimentos de redemocratização na Espanha, após a ditadura militar, que tomaram um edifício do bairro, transformando-o em centro cívico. Além da Escola, o prédio reúne associação de moradores, creche, etc.

Nessa escola, existem espaços específicos para as mulheres chamados Grupos de Mulheres, que são espaços de ação educativa, preventiva e reflexiva que permitem que as mulheres possam estar em “espaços solidários nos quais é permitido desenvolver práticas transformadoras ultrapassando-se os preconceitos sociais que são atribuídos às mulheres” (PUIGVERT, 2001, p.62), o que nos remete às indicações feitas pelas PLPs participantes da pesquisa, que relacionavam o fato do curso ser exclusivo para mulheres como elemento transformador, ou seja, que favorece a sua participação efetiva.

As pessoas participantes da escola se organizam em associações que favorecem a interlocução com outras associações e com a universidade, o que traz mais reflexões e conquistas para a escola. A primeira associação criada foi a Heura, uma associação de mulheres participantes da educação de adultos. Essas mulheres veem em sua própria formação e participação social e política, uma forma de superar as desigualdades e melhorar os serviços destinados a elas (PUIGVERT; MUÑOZ, 2012, p.10).

Finalizando o estudo, refletimos que apesar das mulheres representarem 51% da população, elas se encontram em situação subordinada em relação aos homens, em

diferentes âmbitos sociais, e que, mesmo com a escolaridade, não conseguem proteção social para enfrentar questões específicas, como a violência de gênero. Por outro lado, ainda possuímos uma educação escolar que não contempla todas as necessidades de jovens e adultos, em especial, das mulheres. Felizmente, temos experiências advindas dos movimentos sociais que trazem elementos importantes para o fortalecimento das mulheres, bem como para se pensar os elementos do sistema da EJA escolar, como o curso de PLPs. Desta forma, vimos que são necessários estudos que focalizem numa educação de mulheres em suas especificidades como caminho para a constituição de uma educação de jovens e adultos (EJA) e em outros espaços escolares que seja mais igualitária para todas e todos.

Referencias

AUBERT ET AL (Flecha, A.; Garcia, C.; Flecha R.; Racionero, S.) **Aprendizaje Dialógico em La sociedad de La información**. Barcelona: Hipatia Editorial, 2008.

ÁVILA, M.G.M de, PASINI, E. e FOSCARINI, L.T. A experiência das Promotoras Legais Populares no Rio Grande do Sul: um olhar sobre a atuação das PLPs em Porto Alegre. In: JUNIOR, J.G. de S.; APOSTOLOVA, B.S. e FONSECA, L.G.D. da. (org.) **Introdução crítica ao direitos das mulheres**. Brasília: CEAD, FUB, 2005. 350p.; 27 cm. – (Série o direitos achado na rua; v.5)

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edições 70. 4ª. Ed. 2008.

BEISIEGEL, C. R. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo, Pioneira, 1974.

BEISIEGEL, C. R. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Jan./Abr. 1997, nº 4, p. 26-34.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Coleção Ciências da Educação. Porto, Portugal, Porto Editora, 1991.

BONETTI, Alinne de Lima. Entre femininos e masculinos: negociando relações de gênero no campo político. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 20, 2003. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.Php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332003000100007&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 17 dez. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332003000100007>.

BRAGA, F.M.; GABASSA, V; MELLO, R.R.de. **Aprendizagem Dialógica**: ações e reflexões de uma prática educativa de êxito. São Carlos, EdUFCar, 2010, 83p. (Coleção UAB-UFSCar).

BRASIL. Câmara de Deputados. **Lei de diretrizes e Bases da Educação**: n. 9.394/96. Brasília, 1997.

_____. **Constituição (1998)** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 2001.

_____. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004. 104 p.

_____. **Lei Maria da Penha**: Lei no. 11.340 de 7 de agosto de 2006. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Brasília, 2006. 31p.

_____. **Temático Saúde da Mulher** (Painel de indicadores do SUS, 2). Ministério da Saúde. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2007. 24p.

_____. **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Brasília, 2008. 236p.

_____. **Relatório Final de Implementação do I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres** – 2005-2007. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Brasília, 2009a. 132p.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **O trabalho do agente comunitário de saúde/** Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. – Brasília: Ministério da Saúde, 2009b. 84p.:il. – (Série F. Comunicação e Educação em Saúde).

_____. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres.** Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres.. Brasília, 2013a. 114p.: il.

_____. **Relatório Anual Socioeconômico da Mulher.** Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. 1ª Impressão. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, Novembro, 2013b. 170pg.

_____. **Conferência Nacional Livre de Educação e Gênero.** Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Relatório Final. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013c.

BRUSCHINI, C.; LOMBARDI, Maria Rosa. A bipolaridade do trabalho feminino no Brasil contemporâneo. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 110, jul. 2000 .

BRUSCHINI, C. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, set./dez. 2007

CARVALHO, M. P. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. In: SILVEIRA, Lúcia da; GODINHO, Tatau (org.). **Educar para a igualdade: Gênero e Educação Escolar.** Maria. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher. Secretaria Municipal de Educação, 2004. 228 p.

CARVALHO, R.. **A Juvenilização da EJA: Quais práticas pedagógicas?** UTP: Outubro de 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/posteres/GT18-5569-Int.pdf> Agência Financiadora: CNPq – Acessado em novembro de 2013.

CHERFEM, C. O.; SANTOS, R. A. ; MELLO, R. R. de. Grupo de Mulheres: ações educativas, preventivas e de reflexões pela igualdade de gênero. In: **IV Congresso Brasileiro de Extensão Universitária - CBEU**, 2009, Dourados/MS. Anais do IV Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, 2009.

CHERFEM, C. O.; SANTOS, R. A. ; MELLO, R. R. de. Feminismo Dialógico: diálogo possível entre diferentes identidades para a superação de desigualdades de gênero. In: **Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos**, 2010, Florianópolis. Anais Eletrônicos - Fazendo Gênero 9, 2010.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CREA (Centro Especial de Investigación em teorias y Praticas superadoras de desigualdades). Universidade de Barcelona. **Comunidades de Aprendizagem**. Escolas como comunidades de aprendizagem.

CUNHA, E. L.da. Ressocialização: o desafio da educação no sistema prisional feminino. **Cad. Cedes**, Campinas, vol.30, no.81, p. 157-178, maio.-ago. 2010

CURY, C.R. **Parecer 11/2000**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: Diário Oficial da União, dia 19 de julho de 2000 p. 15, 2000.

DIEESE. **Anuário das mulheres brasileiras**. / DIEESE – São Paulo: DIEESE, 2011.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, out. 2005.

_____. Luta social e reconhecimento jurídico do Direito Humano dos jovens e adultos à educação. **Educação Revista do Centro de Educação**, vol. 33, núm. 3, setembro-dezembro, 2008a, pp. 395-410.

_____. Educação de Jovens e Adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. **Cadernos de Pesquisa**, v.38, n.134, p. 367-391, maio/ago, 2008b.

_____. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, Sept. 2010.

ELBOJ SASO, C. et al. **Comunidades de aprendizaje**: Transformar la educación. Barcelona: graó, 2002.

ESCOLA D'ADULTS DE LA VERNEDA – SANT MARTÍ, **Uma escuela donde las personas se atreven a soñar**. Disponível em <http://www.edaverneda.org>, acesso em nov/2013.

FACEPA. **Declaração dos direitos das pessoas participantes**. Tradução para o português de Daniel Rodrigo Leiva. 1999. (Disponível em <http://www.ufscar.br/~crepa/>, acessado em 28/10/2013)

FEIX, V. Sobre gênero e justiça: o Projeto Promotoras Legais Populares. In: CORREA, M. (org). Campinas: **Gênero e Cidadania**. Pagu/UNICAMP. 2002.

FERREIRA, W. B. EJA & deficiência: estudo da oferta da modalidade EJA para estudantes com deficiência. In: PAIVA, J.; BARBOSA, M.J.; FERREIRA, W. B. **Educação de Jovens e adultos**: o que dizem as pesquisas. Recife: Gráfica J.Luiz Vasconcelos, 2009. p. 75-128.

FLECHA, R.; GOMEZ, J.; PUIGVET, L. **Teoría sociológica contemporânea**. Barcelona, Buenos Aires, México, Paidós, 2001.

FLECHA, R.; MELLO, R. R.. A formação de educadoras e educadores para um modelo social de educação de pessoas jovens e adultas: perspectiva dialógica. **Revista FAEEBA**, 2012.

FONSECA, C.; BONETTI, A. e PASINI, E. **Relatório técnico NOVAS FORMAS DE LIDERANÇA: Um olhar antropológico sobre o Projeto Themis: Promotoras Legais Populares**, 2002. 49 p., divulgado no site [http:// www.themis.org.br /ProgramasIndex.htm](http://www.themis.org.br/ProgramasIndex.htm).

FREIRE, A. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos**. 2ª Ed. rev. aumentada. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, P. **Política e Educação**. 2ª ed. São Paulo, Editora Cortez, 1995 (Coleção questões da nossa época, v.23).

_____. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 3ª ed. São Paulo, Paz e Terra, 1996 (Coleção leitura)

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Editora Olho D'água, 2001, 6ª. Edição.

_____. **Pedagogia do Compromisso: América Latina e Educação Popular**. Org. Ana Maria Araújo Freire. 1ª ed.. Indaiatuba, SP. Villa das Letras, 2008.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO, SESC. **Mulheres Brasileira e gênero nos espaços público e privado**. Pesquisa de opinião pública, agosto de 2010.

GARCIA, L.P. et al. **Violência contra a mulher: feminicídios no Brasil**. IPEA, 2013.

GODOY, A.S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v.35, n.2, p.57-63. Marc./Abr. 1995.

GOMÉZ, J.; FLÉCHA, R.; LATORRE, A.; SÁNCHEZ, M. **Metodologia Comunicativa Crítica**. ElRoure Editorial: Barcelona, 2006.

GIRROTO, V.C. **Leitura Dialógica: Primeiras experiências com tertúlia literária dialógica com crianças em sala de aula**. Tese defendida junto ao Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

HADDAD, S; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, Aug. 2000.

HIRATA, H. [et al] (orgs.) **Dicionário Crítico do feminismo**. São Paulo. Editora UNESP, 2009.

IBGE. **Mulher no mercado de trabalho: perguntas e respostas**. Pesquisa Mensal de Emprego – PME. 8 de março de 2012.

IBGE. **Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios**. Síntese de indicadores. Rio de Janeiro, 2013a.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira**. Estudos e Pesquisa. Informação Demográfica e socioeconômica. Número 32. Rio de Janeiro, 2013b.

IPEA. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada...[et al.]. – 4ª ed. – Brasília: IPEA, 2011. 39p.:il.

IRELAND, T. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**: lições da prática. Brasília: UNESCO, 2008.

LEOPOLDI, D., TELES, M.A, de A, e GONZAGA, T. de O. **Do silêncio ao grito contra a impunidade**: caso Márcia Leopoldi. São Paulo, União de Mulheres de São Paulo, 2007.

MELLO, R. R. Metodologia de investigação comunicativa: contribuições para a pesquisa educacional na construção de uma escola com e para todas e todos. **29ª Reunião Anual da ANPED**, GT Movimentos Sociais e Educação. Caxambu, 2006.

MELLO, R. R. de. Educação ao longo da vida na América do sul. **Conferência mundial sobre educação ao longo da vida**: Dando forma ao futuro da aprendizagem ao longo da vida. Changwon, Coréia do Sul: 2007

MELLO, R.R.. Metodologia Comunicativo-Crítica: avanços metodológicos e produção de conhecimento na extensão universitária. In: Araújo Filho, Targino; Thiollent, Michael. (org.). Metodologia para projetos de extensão: apresentação e discussão.. 1 ed. São Carlos: Cubo Multimídia, 2008, v.1, p. 8-39.

MELLO, R.R., BRAGA, F.M. e GABASSA, V. **Comunidades de Aprendizagem**: outra escola é possível. São Carlos: EDUFSCar, 2012.

NEGRÃO, T. **Violência contra as mulheres**: as políticas públicas de âmbito municipal. Cachoeirinha: Prefeitura Municipal: Coordenadoria Municipal da Mulher, 2006.

OLIVEIRA, J. G. da S. Feminismos, direitos e subjetividade: a União de Mulheres de São Paulo. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História** – ANPUH, São Paulo, 2001.

OLIVEIRA, E de, et al. Análise de Conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.4, n.9, p.11-27, maio/ago. 2003

OLIVEIRA, F. F. de. **Quando o direito encontra a rua**: Um estudo sobre o curso de formação de Promotoras Legais Populares. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PAIVA, J. SALES, S.R. Contextos, perguntas, respostas: o que há de novo na educação de jovens e adultos? **Arquivos Analíticos de políticas educativas**. V.21, No. 69, 2013. (Dossiê Educação de Jovens e Adultos)

PEREIRA. J.M.M. A escola do riso e do esquecimento: idosos na educação de jovens e adultos. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 16, n.2, p. 11-38, set 2011/ fev 2012.

PUIGVERT, L. **Las otras mujeres**. Barcelona: El Roure editorial, 2001a.

_____. Igualdade de Diferenças. In BECK-GERNSHEIM, Elisabeth; BUTLER, Judith; PUIGVERT, Lúcia. **Mujeres y transformaciones sociales**. Barcelona: El Roure, 2001b. p. 93-107.

_____, L. e MUÑOZ, B. Estudios de género. Barreras y aportaciones al debate teórico internacional desde las voces de las otras mujeres. **Multidisciplinary Journal of Gender Studies**, 1 (1), 4-27. Doi:10.4471/gêneros. 2012.01.

RANGEL, P. **O que os parlamentares pensam sobre as mulheres na política?**. Centro Feminista de Estudos e Assessoria – CFEMEA, disponível em: <http://www.cfemea.org.br/images/stories/pdf/pesquisamulherespolitica.pdf>, acessado em 12/04/2011.

RICOLDI, A. M.. **A experiência das Promotoras Legais Populares de São Paulo: Gênero e cidadania**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade de São Paulo, 2005.

ROSEMBERG, F., PINTO, R.P., e NEGRÃO, E.V. **A educação da mulher no Brasil**. São Paulo: Global Ed., 1982.

SANTOS, R.A. **Mulheres na Educação de jovens e adultos: diálogo entre processos de escolarização e relações de gênero**. Monografia do Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos (CEEJA), NIASE, UFSCar, 2011.

SANTOS, R.A.; SOUZA, R.G. (org.) **Tecer a rede: relato e análise sobre políticas públicas para as mulheres no municípios de São Carlos**. São Carlos: PMSC, Editora Instituto Cultural Janela Aberta, 2012.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado e violência**. Coleção Brasil Urgente, Editora Perseu Abramo, São Paulo, 2004.

SAFFIOTI, H. I. B. Gênero: Ontogênese e filogênese. in PODER JUDICIÁRIO – Tribunal de Justiça MT. **Manual de Capacitação Multidisciplinar** (Lei n.11.340, de 07 de agosto de 2006 - Lei Maria da Penha) Organizadora: Desa. Shelma Lombardi de Kato. -3 ed.- Cuiabá: Departamento Gráfico-TJMT, 2008. P. 91-121.

SÃO CARLOS. **Lei no. 12.968 de 26 de março de 2002**. Institui o programa denominado “Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos de São Carlos” e dá outras providências. São Carlos: Câmara de Vereadores, 2002.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**, v.20, no. 2. Porto Alegre, 1995.

TELES, M. A. de A. **O que são os direitos humanos das mulheres**. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 2007.

TELES, M. A. de A. Quase duas décadas de Promotoras Legais Populares no Brasil!. In JUNIOR, J.G. de S.; APOSTOLOVA, B.S. e FONSECA, L.G.D. da. (org.) **Introdução crítica ao direitos das mulheres**. Brasília: CEAD, FUB, 2011. 350p.; 27 cm. – (Série o direitos achado na rua; v.5)

TORRES, R. M. **Aprendizaje a lo largo de toda la vida**: Un nuevo momento y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de las personas adultas (AEBA) en el Sur. Instituto Fronesis. Quito-Buenos Aires. www.fronesis.org Buenos Aires, Septiembre de 2002

_____. Alfabetización y aprendizaje a lo largo de la vida. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, no. 1, 2006.

UNESCO. **Da alfabetização à aprendizagem ao longo da vida**: desafios do século XXI. Conferência Regional da América Latina e do Caribe sobre Alfabetização e Preparatória para a CONFINTEA VI. Cidade do México (México), 10-13 de setembro de 2008. Disponível em: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/Preparatory_Conferences/Conference_Documents/Latin_America_-_Caribbean/confinteavi_rpc_mexico_final_document_pt.pdf, acessado em 28/08/2011.

_____. **Educação e aprendizagem para todos**: olhares dos cinco continentes. Brasília, Ministério da Educação, 2009.

_____. **Relatório Global sobre aprendizagem e educação de adultos**. Brasília: UNESCO. 2010. 156p.

UMSP. IBAP. MPD. **Carta de Princípios** – Promotoras Legais Populares. São Paulo, Umsp. Imap, Mpd, 2004.

WHITAKER, D. **Mulher & Homem**: o mito da desigualdade. São Paulo: Editora Moderna, 1988.

ZAINUN, J.A.T. **A participação de mulheres no programa MOVA São Carlos**: contribuições para os campos dos estudos de gênero e educação. Monografia do Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos. NIASE. UFSCar, 2011.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Trabalho Acadêmicos sobre as Promotoras Legais Populares – pesquisa realizada pelo site “Google Acadêmico” – em 03/09/2013.

Título do Trabalho	Autores/as	Tipo de Trabalho	Instituição Acadêmica	Ano	Experiência das PLPS
A problematização da realidade a partir do corpo: reflexões acerca do jogo cênico na formação de Promotoras Legais Populares	Ana Claudia Ferreira Godinho; Danilo Romeu Streck e Fabiane Tejada da Silveira	Trabalho apresentado em congresso acadêmico – modalidade Painel	UNISINOS	2006	Organizado pelo Centro Ecumênico de Evangelização, Capacitação e Assessoria (CECA) ONG – São Leopoldo-RS
Recortar, costurar, colar e narrar: a produção do conhecimento no contexto de formadoras de Promotoras Legais Populares	Edla Eggert	Artigo publicado em revista acadêmica – Revista Ártemis	UNISINOS	2008	Organizado pelo Centro Ecumênico de Evangelização, Capacitação e Assessoria (CECA) ONG – São Leopoldo-RS
Percepções de participantes do curso de formação de Promotoras Legais Populares sobre a promoção dos direitos das mulheres	Olga Brigitte Oliva de Araújo	Monografia do Curso de Pedagogia	UnB	2011	Curso de extensão universitária da UnB, Brasília-DF
A luta pela liberdade em casa e na rua: a construção do Direito das mulheres a partir do projeto Promotoras Legais Populares do Distrito Federal	Ligia Gimenes Dias da Fonseca	Dissertação de Mestrado – Faculdade de Direito	Unb	2012	Curso de extensão universitária da UnB, Brasília-DF
Promotoras legais populares: repensando direito e educação para o empoderamento das mulheres	Ana Paula Del Vieira Duque; Luana Medeiros Weyl; Lucas Ferreira; Cacao de Sousa; Nuni Vieira Jorgensen	Artigo publicado em revista acadêmica – Revista Direito & Sensibilidade	Unb	2011	Curso de extensão universitária da UnB, Brasília-DF
Direito, emancipação e cidadania: a experiência do Projeto Promotoras Legais Populares no embate à violência contra a mulher e na transformação de realidades.	Bruna Santos Costa; Fernanda Truite Pereira Lima; Juliana Manhães Mendes; Laura Carneiro de Mello Senra; Luna Borges Pereira Santos; Mariana Cintra Rabelo; Renata Cristina de F. G. Costa	Artigo publicado em revista acadêmica – Revista Participação	UnB	2009	Curso de extensão universitária da UnB, Brasília-DF
Combater a feminização da pobreza com empoderamento feminino – a experiência do projeto de extensão universitária: “Promotoras Legais	Luana M. Weyl	Artigo apresentado em congresso acadêmico	UnB	2011	Curso de extensão universitária da UnB, Brasília-DF

Populares” da Universidade de Brasília					
Sobre gênero e justiça: o Projeto Promotoras Legais Populares	Virgínia Feix	Artigo Publicado em revista acadêmica – Cadernos PAGU	Themis	2002	Ong Themis – Porto Alegre - RS
Novas Formas de liderança: Um olhar antropológico sobre o Projeto Themis: Promotoras Legais Populares	Claudia Fonseca; Aline Bonetti e Elisiane Pasini	Relatório Técnico de pesquisa	Themis	2002	Ong Themis – Porto Alegre - RS
A experiência das Promotoras Legais Populares em São Paulo: Gênero e cidadania	Arlene Martinez Ricoldi	Dissertação de Mestrado	USP	2005	União de Mulheres de São Paulo; IBAP e MPD – São Paulo

1. Você está sendo convidada para participar da pesquisa “*Promotoras Legais Populares: contribuições para um modelo de educação social de adultos*”, desenvolvida pela pesquisadora Raquel Auxiliadora dos Santos, sob orientação da Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello, da Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas.
2. Você foi selecionada para a pesquisa por apresentar vínculo com o Projeto Promotoras Legais Populares na cidade de São Carlos, por ter realizado e concluído o curso. Sua participação não é obrigatória.
3. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.
4. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.
5. A pesquisa pretende compreender com as mulheres participantes, quais elementos transformadores e quais os excludentes do Curso de Promotoras Legais Populares que podem ajudar a pensar um modelo social de EPJA (Educação de Pessoas Jovens e Adultas), que contemple as necessidades específicas das mulheres, para a sua formação e para a condução da própria vida.
6. A pesquisa envolverá conversas em grupo (Grupo de Discussão Comunicativo). Esta atividade será fotografada e registrada em diários de campo e/ou por meio de gravações em áudio.
7. Sua participação nesta pesquisa consistirá em dialogar com a pesquisadora e responder a questões feitas individualmente e/ou em grupo, expondo suas idéias e relatando suas práticas e trajetória de vida.
8. Os riscos relacionados com sua participação são: denúncias graves contra pessoas ou órgãos públicos que porventura estejam negligenciando o direito à educação e a igualdade entre homens e mulheres; desconfortos relacionados à formas rebuscadas de comunicação; cansaço; exposição de fragilidades profissionais.
Para evitar e/ou minimizar tais riscos algumas medidas essenciais serão tomadas, tais como: revisão das transcrições de falas transcritas por equipe de pesquisadores experientes e, nos casos que estes julguem necessário, com os próprios sujeitos; proteção/ocultação da identidade dos sujeitos participantes e das instituições citadas; estudo criterioso da redação de denúncias graves a fim de não expor nenhuma pessoa ou instituição envolvida na pesquisa a situações de punição ou depreciação; uso de linguagem clara e objetiva em toda e qualquer interação da pesquisa, visando a plena comunicação entre as partes envolvidas; abertura plena à desistência de qualquer participantes que deseje desligar-se da pesquisa; agendamento prévio das sessões de pesquisa com os sujeitos, consensuando horário de início e de fim.
9. Os benefícios relacionados com a sua participação são: provocar sua reflexão sobre seus posicionamentos, aprendizagens e/ou atuação no Projeto Promotoras Legais Populares, e para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas, favorecendo que possa rever suas trajetórias e práticas escolares, no sentido retomá-las e/ou melhorá-las. Outro benefício da sua participação na pesquisa é fornecer-lhes informações sobre a modalidade EPJA.
10. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.
11. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação: seu nome será trocado por um inventado (você mesma poderá dizer um nome para ser o seu na pesquisa).
12. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.
13. Concluída a pesquisa, você receberá uma cópia do relatório final sobre a mesma.

Raquel Auxiliadora dos Santos

Endereço

Telefone

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos, _____ de _____ de _____

Assinatura

Nome da Participante

Apêndice 3 - Roteiro para a entrevista individual

Combinados:

- Explicar sobre a gravação, caso tenha algum momento que queira desligar pode ficar à vontade.
- Ficar à vontade para não responder o que não quiser, pode perguntar se não entender alguma coisa.
- Garantia do sigilo dos dados. Aquilo que ela não quiser que seja publicado não será. Para isso faremos um outro encontro para o retorno dos dados da pesquisa, garantindo assim, a fidelidade às falas dela.
- Combinar o tempo. Teremos 30 horas de encontro, se querem fazer um intervalo.
- Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Apresentação da Questão e objetivos da Pesquisa:

Questão de Pesquisa: Da perspectiva das mulheres participantes, quais os elementos do Curso de Promotoras Legais Populares que podem ajudar a pensar a EJA e outros espaços educativos, de forma a contemplar as condições específicas das mulheres para sua aprendizagem e para sua atuação na sociedade?

Objetivo: Compreender com as mulheres participantes, a experiência do Curso de Promotoras Legais Populares, identificando elementos que contribuam para se pensar uma EJA e outros espaços educativos, que contemple as condições específicas de vida das mulheres no atual contexto, para sua aprendizagem e para sua atuação na sociedade.

Nome:

Idade:

Endereço:

Profissão/ocupação:

Contato:

História de Vida:

Me conte um pouco sua história de vida. O que você quiser contar, porque acredita que vai me ajudar a entender a luta das mulheres por melhores condições de vida e por ficar livre de violência de gênero. Onde nasceu, onde cresceu. O que achar que é mais marcante na sua vida.

Questões sobre o Curso de Promotoras Legais Populares:

- 1 – O que levou você a participar do curso de Promotoras Legais Populares?
- 2 – Que elementos do curso facilitou a continuidade nas aulas?
- 3 – Que elementos do curso dificultou a frequência nas aulas?
- 4 – Para você como você vê a atuação das PLPs depois de formadas?
- 5 – Há elementos do curso que favorecem as mulheres em relação a sua formação educacional?
- 6 - e a condução da própria vida na sociedade?

Encerramento:

- Perguntar se gostariam de dizer mais alguma coisa
- Dizer que vou sistematizar e organizar as respostas e que depois disso convidá-la para apresentar os resultados.
- Agradecer a participação.

Apêndice 4- Grelhas Categorias

Categoria 1. Motivação que levou a realizar o curso:	R	M	G	V	Total
1.1. Busca por mais conhecimento sobre os nossos direitos.	0	2	1	2	5
1.2. Entender o papel das mulheres da família.	1	0	0	0	1
1.3. Falta de formação na escolarização sobre as questões das mulheres e dos direitos.	2	0	0	0	2
1.4. Entender o porquê da desigualdade entre homens e mulheres.	2	0	0	0	2
1.5. Conhecer a cidade e pessoas novas.	1	0	0	0	1
1.6. Sair de casa, mudar a rotina do trabalho doméstico.	0	0	1	0	1
1.7. Ajudar as pessoas: a própria família e/ou pessoas no ambiente de trabalho.	0	0	1	2	3
1.8. Não ter exigência de grau de escolaridade.	0	0	2	0	2
					17

Categoria 2. Elementos que dificultaram a presença nas aulas:	R	M	G	V	Total
2.1. Questões climáticas, por andar a pé.	1	0	0	0	1
2.2. Conflito de horário com compromissos do trabalho.	0	1	0	0	1
2.3. Questões religiosas em relação a determinado conteúdo do curso (aborto).	0	0	1	0	1
2.4. Receio que o debate sobre os temas acontecesse de forma desrespeitosa.	0	0	1	0	1
					4

Categoria 3. Elementos facilitadores para que continuasse no curso:	R	M	G	V	Total
3.1. Conteúdos das aulas eram interessantes	1	0	0	2	3
3.2. A utilidade prática das informações adquiridas.	1	0	0	0	1
3.3. Ter disponibilidade de tempo.	1	0	0	0	1
3.4. O local do curso ser próximo à casa.	1	0	0	0	1
3.5. Ser liberada do trabalho para participar do curso	0	1	0	0	1
3.6. Vontade de aprender sempre mais.	0	1	1	1	3
3.7. Importância da diversidade entre mulheres, como facilitador da aprendizagem e da convivência	1	0	0	0	1
3.8. Conteúdo específico das aulas.	6	3	2	1	12
3.9. Sempre aprender algo novo nas aulas.	1	0	0	0	1
3.10. Importância do café: para a socialização e para aprender mais	0	2	0	0	2
3.11. Importância de ser um espaço só para as mulheres.	0	1	0	0	1
3.12. Cumprimento dos combinados pela coordenação do curso.	0	0	0	1	1
3.13. Atuação do(a) professor(a): Utilizar uma linguagem compreensível a todas as pessoas e estar aberto para o diálogo.	0	0	0	1	1
					29

Categoria 4. Pertinência da existência do curso (porque o curso é importante de ser realizado)	R	M	G	V	Total
4.1. O curso muda as pessoas.	2	0	1	0	3
4.2. Fornece conhecimento sobre os direitos.	2	1	1	0	4
4.3. Beneficia as pessoas que estão em volta.	1	1	0	0	2
4.4. Estimula a motivação pelos estudos.	2	4	1	0	7
					16

Categoria 5. Elementos do curso de PLPs que trouxeram mudanças	R	M	G	V	Total
---	----------	----------	----------	----------	--------------

peçoais:					
5.1. Questionamento das relações familiares.	1	0	0	0	1
5.2. Não admitir opressões (machismo).	1	0	0	0	1
5.3. Ser mais crítica (“chata”), mas conhecedora.	1	0	0	1	2
5.4. Saber lidar com situações difíceis.	0	1	0	0	1
5.5. Saber que pode ajudar as pessoas.	0	1	2	2	5
5.6. Pessoas as olham de forma diferente: as pessoas sabem que as PLPs conhecem os seus direitos.	0	0	0	1	1
					11

Categoria 6. Elementos para melhorias do curso de PLPs:	R	M	G	V	Total
6.1. Que o curso seja voltado prioritariamente as mulheres de baixa renda e baixa escolaridade.	4	0	1	0	5
6.2. Articulação entre teoria e prática nas aulas	1	0	0	0	1
6.3. Questões sobre o dia e horário do curso.	1	2	1	0	4
6.4. O nome do curso não transmite diretamente o seu conteúdo.	0	0	0	1	1
6.5. Divulgação do curso por meio de panfletos, cartazes e mídia.	0	0	1	0	1
					12

Categoria 7. Elementos relacionados com a escolarização	R	M	G	V	Total
7.1. Levar conhecimento sobre as questões de gênero para os(as) estudantes ingressantes na universidade.	1	0	0	0	1
7.2. A escolarização é importante para diversos âmbitos da vida.	0	0	1	0	1
					2

Apêndice 5 - Quadros – Metodologia Comunicativa Crítica - Dimensões Transformadora e Excludentes por Categoria e Unidade de Registro

Quadro I – Dimensões Transformadora e Excludentes da Categoria 1 – Unidade de Registro 1.1.

Categoria 1. Motivação que levou a realizar o curso:	
Unidade de registro: 1.1. Buscar mais conhecimento sobre os nossos direitos.	
Dimensões Excludentes	Dimensões Transformadoras
	<p>§14 - Margarida – “Então...é o conhecimento mesmo né. Porque, por ser diretora do sindicato, as vezes a gente é muito indagado dentro da empresa, né...”(T)</p> <p>§15 - Gardênia – “(...)Então...por eu não ter estudo, as vezes a gente desconhece os direitos da gente né. Você só conhece aqui que a mídia te oferece né. Que ela te mostra o dia a dia. Mas o fundamento, ir fundo, a gente não conhece muita coisa, a gente sabe que a gente tem direito, mas aonde procurar? o que fazer? o que indicar? então foi o que me levou a fazer o curso, então pra me tirar de dentro de casa, o pensar o próximo, pensar na minha família, também né. Eu tenho uma família de classe muito pobre também, e ajudar quem precisar de ajuda”</p> <p>§19 – Violeta – “(..) Por dois motivos: conhecer mais é sempre bom, né” (T)</p> <p>§18 - Margarida – “(...) por que muita coisa que eu não tinha conhecimento” (T)</p> <p>§25 – Violeta – “(...) Que você tem mais conhecimento pra você levar, é muito bom a pessoa perguntar e você tem uma direção, pode ser que não saiba responder na hora, mas sei aonde buscar pra falar.” (T)</p>
0 Unidades de contexto	5 Unidades de contexto

Quadro II – Dimensões Transformadora e Excludentes da Categoria 1 – Unidade de Registro 1.2.

Categoria 1. Motivação que levou a realizar o curso:	
Unidade de registro: 1.2. Entender o papel das mulheres da família.	
Dimensões Excludentes	Dimensões Transformadoras
	<p>§7 - Rosa – “(...) Eu queria entender um pouco mais o porquê que a minha mãe, a minha vó, seguiram com esse peso, podendo ter outras escolhas ao longo da vida, mas que estavam ali, bancando tudo, sustentando pessoas que não eram necessárias estarem ali, e tudo isso acho que me trouxe uma abertura de olhos para a questão da mulher” (T)</p>
0 Unidades de contexto	1 Unidades de contexto

Quadro III – Dimensões Transformadora e Excludentes da Categoria 1 – Unidade de Registro 1.3.

Categoria 1. Motivação que levou a realizar o curso:	
Unidade de registro: 1.3. Falta de formação sobre as questões das mulheres e direitos na escolarização.	
Dimensões Excludentes	Dimensões Transformadoras
<p>§7 - Rosa – “(...) porque como eu venho de um curso de saúde, de biológicas, você não tem nenhum contato com uma formação assim, política. Eu tive, na UNESP, contato com ou outros cursos, que me trouxe essa questão da militância... nem da militância, mas da preocupação com a política. Mas, é foi essa questão mesmo, da mulher, que trouxe... e que senti necessidade de ter esses olhos abertos pra isso, pra poder entender...”(E)</p> <p>§19 - Rosa – “(...) Mas, eu vejo de uma maneira geral, o brasileiro mesmo, desde pequeno a gente não aprende nossos direitos, a gente não tem... a gente não lê a constituição na escola. A gente parece que é ensinado a não saber. Para não pedir o que a gente tem direito.” (E)</p>	
2 Unidades de contexto	0 Unidades de contexto

Quadro IV – Dimensões Transformadora e Excludentes da Categoria 1 – Unidade de Registro 1.4.

Categoria 1. Motivação que levou a realizar o curso:	
Unidade de registro: 1.4. Vontade de entender o porquê da desigualdade dentre homens e mulheres.	
Dimensões Excludentes	Dimensões Transformadoras
	<p>§11 - Rosa – “(...) eu sentia de uma forma empírica toda a revolta e o peso que a mulher traz em si, observando mesmo a minha vida, a vida de pessoas que convivia. Eu tive muita amizade com servidores públicos da Unesp mesmo, eu sentia essa revolta essa discriminação... mas eu não tinha nenhuma base teórica pra isso. Eu não tinha nenhuma pessoa que pudesse abrir os meus olhos e mostrar que de fato não era pra ser assim, daí eu venho pra cá, também pra estudar, pra fazer pós-graduação e sinto isso no dia a dia” (T)</p> <p>§11 - Rosa – “(...) Porque era essa situação que eu passava todos os dias. Porque vai juntando todos esses sentimentos essas experiências empíricas Daí eu pensei que estava na hora de eu estudar um pouco mais pra entender tudo isso. Porque se acontece comigo acontece com todo mundo.”</p>
0 Unidades de contexto	2 Unidades de contexto

Quadro V – Dimensões Transformadora e Excludentes da Categoria 1 – Unidade de Registro 1.5.

Categoria 1. Motivação que levou a realizar o curso:	
Unidade de registro: 1.5. Conhecer a cidade e pessoas novas.	
Dimensões Excludentes	Dimensões Transformadoras
	§13 - Rosa – “(...) eu pensei vai ser uma outra forma de conhecer mais pessoas de me aproximar. E aí que eu me escrevi, como eu não conheço muito a cidade, eu vi que dava pra ir a pé da minha casa para o lugar, ah então...”(T)
0 Unidades de contexto	1 Unidades de contexto

Quadro VI – Dimensões Transformadora e Excludentes da Categoria 1 – Unidade de Registro 1.6.

Categoria 1. Motivação que levou a realizar o curso:	
Unidade de registro: 1.6. Sair de casa, mudar a rotina do trabalho doméstico.	
Dimensões Excludentes	Dimensões Transformadoras
	§15 - Gardênia – “(...)Aí eu falei pra ele: filho a mãe quer fazer esse curso aqui, a mãe quer fazer alguma coisa, quer sair de dentro de casa, sabe, quero sair dessa rotina de casa, de costura, quero sair pra arejar a minha cabeça” (T)
0 Unidades de contexto	1 Unidades de contexto

Quadro VII – Dimensões Transformadora e Excludentes da Categoria 1 – Unidade de Registro 1.7.

Categoria 1. Motivação que levou a realizar o curso:	
Unidade de registro: 1.7. Ajudar as pessoas, em especial a própria família	
Dimensões Excludentes	Dimensões Transformadoras
	§15 - Gardênia – “(...) E outra pra ajudar também as pessoas porque a gente vê muita coisa muita necessidade, muita coisa errada né” (T) §19 – Violeta – “(.) e o outro é que a gente trabalha numa área que a gente... é um bairro muito carente, não de material, mas de conhecimento mesmo, você vê tem muitas pessoas que não sabe ler, não frequenta, não procurou aprender, e no serviço que a gente faz, que é de porta em porta, visitando todas as famílias você vê uma necessidade muito grande da gente passar um pouco mais, de conhecimento, né”(T) §21 – Violeta – “Sim, Você não é só uma agente de saúde, você é conselheiro, você é psicóloga... (risos) E depois você morar no bairro, visitar as pessoas do bairro, você fica muito comum, você fica muito familiar. Que eu vou na igreja, eu participo da Igreja Nossa Senhora de Guadalupe, daí lá as pessoas que eu visito estão lá, vou no mercado acontece o mesmo, no dia a dia. Eles acabam olhando a gente, assim, e

	desabafa e pergunta né.”(T)
0 Unidades de contexto	3 Unidades de contexto

Quadro VIII – Dimensões Transformadora e Excludentes da Categoria 1 – Unidade de Registro 1.8.

Categoria 1. Motivação que levou a realizar o curso:	
Unidade de registro: 1.8. Não ter exigência de grau de escolaridade.	
Dimensões Excludentes	Dimensões Transformadoras
	§15 - Gardênia – “(...) Daí um dia eu peguei o jornal e fui ler no banheiro e estava lá o escrito do Curso de Promotoras, não exigia qualificação de estudo” (T) §17 - Gardênia - “(...) Mas, pra todo curso que você vai fazer, exige de um grau de estudo. Qualquer curso que você vai fazer. E o que me incentivou no curso das Promotoras é que não exigiu curso, entendeu...grau de escolaridade, nem idade, nem nada. Foi aonde me incentivou. Né” (T).
0 Unidades de contexto	2 Unidades de contexto

Quadro IX – Dimensões Transformadora e Excludentes da Categoria 2 – Unidade de Registro 2.1.

Categoria 2. Elementos que dificultaram a presença nas aulas:	
Unidade de registro: 2.1. Questões climáticas por andar a pé.	
Dimensões Excludentes	Dimensões Transformadoras
§23 - Rosa – “(...) a questão de encarar o sol a tarde, ou quando estava chovendo muito. Porque eu não tenho carro, mas isso não é uma questão de dificuldade.” (E)	
1 Unidades de contexto	0 Unidades de contexto

Quadro X – Dimensões Transformadora e Excludentes da Categoria 2 – Unidade de Registro 2.2.

Categoria 2. Elementos que dificultaram a presença nas aulas:	
Unidade de registro: 2.2. Conflito de horário com compromissos do trabalho.	
Dimensões Excludentes	Dimensões Transformadoras
§38- Margarida – “(...) é uma dificuldade pra mim frequentar as aulas, mas as vezes, quando estava no decorrer do curso, teve muita negociação na Techunsen, de PLR, e ai dificultou um pouco. Porque ai, você teve que representar o trabalhador, então eu tive que deixar o pessoal, o conhecimento de lado um pouco.” (E)	
1 Unidades de contexto	0 Unidades de contexto

Quadro XI – Dimensões Transformadora e Excludentes da Categoria 2 – Unidade de Registro 2.3.

Categoria 2. Elementos que dificultaram a presença nas aulas:	
Unidade de registro: 2.3. Questões religiosas em relação a determinado conteúdo do curso (aborto).	
Dimensões Excludentes	Dimensões Transformadoras
<p>§27- Gardênia – “(...) daquela moça lá, que foi falar sobre o aborto. No dia que era pra ela ir eu não fui, eu falei: eu não vou, eu quero...Porque, como não foi dito religião, discutido religião. Eu sou espirita, então...</p> <p>A gente é totalmente contra o aborto, então, a gente não aceita. A gente fala que uma vida sempre é abençoada. Só Deus pode pôr e tirar na hora que sim. No dia que era pra ela ir eu falei: não vou. Porque eu não quero, porque tem muita contradição né, o que você acha, o que o outro acha. Cada um tem a sua maneira de pensar, cada uma tem o direito de raciocinar, de pensar.” (E)</p>	
1 Unidades de contexto	0 Unidades de contexto

Quadro XII – Dimensões Transformadora e Excludentes da Categoria 2 – Unidade de Registro 2.4.

Categoria 2. Elementos que dificultaram a presença nas aulas:	
Unidade de registro: 2.4. Receio que o debate sobre os temas acontecesse de forma desrespeitosa.	
Dimensões Excludentes	Dimensões Transformadoras
<p>§27- Gardênia – “(...) Ai, no dia que eu fui, ela falou. Eu peguei o dia da mulher lá falando. Mas daí foi tranquilo também né, foi tranquilo, não teve nem assim, o que eu achei certo, eu o que eu não achei também eu respondi também. Né, não teve aquele aprofundamento, aquela discussão né, aquele debate, porque meu medo é maior assim, debater, assim, porque o espiritismo hoje, ainda tem muito preconceito né.” (E)</p>	
1 Unidades de contexto	0 Unidades de contexto

Quadro XIII – Dimensões Transformadora e Excludentes da Categoria 3 – Unidade de Registro 3.1.

Categoria 3. Elementos facilitadores para que continuasse no curso:	
Unidade de registro: 3.1. Conteúdos das aulas eram interessantes	
Dimensões Excludentes	Dimensões Transformadoras
	<p>§15 - Rosa – “(...) Eu acho que os temas, eram sempre... assim muito atraentes, porque até essas aulas de direito, que eu achava que não deveria me interessar muito, que não era a minha área e tal. Daí você começa a conhecer os seus direitos mais básicos, como cidadão (T).</p> <p>§27 – Violeta – “Eu acho que descobrir assim... que os direitos da mulher é...</p>

	aliás, o curso inteiro foi voltado a isso né. Mas, você descobrir...você ver, é muito importante. Você saber os direitos, saber os deveres e direitos da mulher.” (T) §29 – Violeta – “(...) Porque, pra mim foi assim, todas foram muito importantes. Sabe, eu gostei de todas mesmo.” (T)
0 Unidades de contexto	3 Unidades de contexto

Quadro XIV – Dimensões Transformadora e Excludentes da Categoria 3 – Unidade de Registro 3.2.

Categoria 3. Elementos facilitadores para que continuasse no curso:	
Unidade de registro: 3.2. A utilidade prática das informações adquiridas.	
Dimensões Excludentes	Dimensões Transformadoras
	§15 - Rosa – “(...) Quando eu fui fazendo o curso eu vi o quanto eu não sabia de nada. O quanto eu precisava de todas aquelas aulas, o máximo possível, pra poder aprender coisas básicas, justamente já passando pra família. Então, por exemplo, a aula sobre idoso, que a gente viu o estatuto, que várias questões, que eu já liguei pra minha mãe, pra minha madrinha... que são coisas pequenas, mas que vão te engrandecendo e é isso que facilitou (T).
0 Unidades de contexto	1 Unidades de contexto

Quadro XV – Dimensões Transformadora e Excludentes da Categoria 3 – Unidade de Registro 3.3.

Categoria 3. Elementos facilitadores para que continuasse no curso:	
Unidade de registro: 3.3. Ter disponibilidade de tempo.	
Dimensões Excludentes	Dimensões Transformadoras
	§15 - Rosa – “(...) então eu tinha essa disponibilidade de uma tarde durante a semana” (T).
0 Unidades de contexto	1 Unidades de contexto

Quadro XVI – Dimensões Transformadora e Excludentes da Categoria 3 – Unidade de Registro 3.4.

Categoria 3. Elementos facilitadores para que continuasse no curso:	
Unidade de registro: 3.4. O local do curso ser próximo à casa.	
Dimensões Excludentes	Dimensões Transformadoras
	§15 - Rosa – “(...) E por ser perto de casa” (T)
0 Unidades de contexto	1 Unidades de contexto

Quadro XVII – Dimensões Transformadora e Excludentes da Categoria 3 – Unidade de Registro 3.5.

Categoria 3. Elementos facilitadores para que continuasse no curso:	
Unidade de registro: 3.5. Ser liberada do trabalho para participar do curso	
Dimensões Excludentes	Dimensões Transformadoras
	§24 - Margarida – “(...) Como diretora do Sindicato, a Cida fazia o ofício, e eu vinha no curso, né. (...) e eu não tivesse essa liberação, ficaria um tanto difícil, pra eu ficar vindo né, no curso (T)
0 Unidades de contexto	1 Unidades de contexto

Quadro XVIII – Dimensões Transformadora e Excludentes da Categoria 3 – Unidade de Registro 3.6.

Categoria 3. Elementos facilitadores para que continuasse no curso:	
Unidade de registro: 3.6. Vontade de aprender sempre mais.	
Dimensões Excludentes	Dimensões Transformadoras
	§40 - Margarida – Ah, eu achei o curso bom, eu achei... quando você está fazendo uma coisa, assim, que tá abrindo a sua mente, você fica... é igual a aprender a ler, você fica maravilhado, você fala: Oh eu sei ler! Eu entendendo agora isso daqui. Né, então, fica difícil você falar a estrutura não estava boa, porque se está aprendendo, enquanto você está injetando coisa nova, é tudo novo, é tudo bom. (T) §27 – Violeta – “(...) Porque muitas coisas você vê, pra gente procurar um livro, alguma coisa, ir até e ler, é um pouco difícil, muito devagar. Mas, no curso você se envolve mais, você tem aquele compromisso no dia e você vai, naquela época você pesquisa mais, você lê mais sobre, você guarda o material, pra você tá estudando, dá uma lida, eu acho que pra mim que tudo que foi colocado foi de grande apreciação.”(T) §21- Gardênia - “(...) Mas eu queria aprender, eu queria saber, eu queria, sabe assim, eu queria saber mais. O que porque, como, muita coisa foi valia, quem agente aprendeu, eu tirei muito proveito de lá. Mas...aprender, querer saber!” (T)
0 Unidades de contexto	3 Unidades de contexto

Quadro XIX – Dimensões Transformadora e Excludentes da Categoria 3 – Unidade de Registro 3.7.

Categoria 3. Elementos facilitadores para que continuasse no curso:	
Unidade de registro: 3.7. Importância da diversidade entre mulheres, como facilitador da aprendizagem e da convivência	
Dimensões Excludentes	Dimensões Transformadoras
	§41 - Rosa – “(...) com pessoas são completamente diferentes de você, que você com certeza jamais conheceria essa pessoa se não fosse essa situação, então, você começa

	a ver que o mundo é muito maior que você imaginava e que muitas vezes vai ter uma pessoa ali que você não concorda... com o tudo dela praticamente, com o poder que a religião traz a vida dela, com as posições que determinados assuntos. Mas, que ainda assim, você está ali, com ela, para um determinado motivo que vocês tem em comum. Então, poder aprender e amadurecer enquanto a isso, uma pessoa que é completamente diferente de você, mas que tem algo em comum. Que isso é muito importante” (T)
0 Unidades de contexto	1 Unidades de contexto

Quadro XX – Dimensões Transformadora e Excludentes da Categoria 3 – Unidade de Registro 3.8.

Categoria 3. Elementos facilitadores para que continuasse no curso:	
Unidade de registro: 3.8. Conteúdo específico das aulas.	
Dimensões Excludentes	Dimensões Transformadoras
	<p>§23 - Gardênia – “(...) A aula que me chamou mais atenção? Foi daquela mulher lá..., dos direitos lá..., daquela que foi homenageada lá..., aquela que sapateava lá..., eu sou ruim de nome. Maria Alice! Isso, de falar pra gente tudo aquilo que muitas mulheres não sabem, dos direitos das obrigações, o que o poder público tem que ter com as mulheres, entendeu? Eu achei muito válida a aula dela. Naquele outro moreno lá, consumidor.” (T)</p> <p>§28 - Margarida – “(...)Eu também gostei da aula... né... daquela moça que falou sobre... é raça, falou sobre cor, que as pessoas que tem a pele negra” (T)</p> <p>§30 - Margarida – “(...) Gostei da aula também daquela moça sobre os velhos, sabe... os diretos dos velhos. Dos idosos (T). (...) Eu gostei também dá aula do rapaz do PROCON, né (T).</p> <p>§25 - Gardênia – “(...) Da Maria Alice, assim, se fosse em duas aulas, se ela tivesse tempo” (T).</p> <p>§21 - Rosa – “Por exemplo, direitos trabalhista. Porque ai, já começa a lembrar quanto a gente é explorado e o absurdo que é (T). E a questão do feminismo em si (T), da violência contra as mulheres (T), (...) Mas, essas questões do direito do trabalho (T), da previdência (T), a questão da saúde. Eu sou da saúde, eu estudei o SUS, mas tinha muitas coisas do que foi passado ali que eu não sabia. Que hoje, eu aprendendo tudo que era, eu já não reclamo mais do SUS, como eu reclamava ante (T).”</p> <p>§37 - Violeta – “(...) Lembro daquela da Economia Solidária, pra mim, poderia ter mais um dia daquele assunto, que foi muito interessante o desenvolvimento. Então...</p>

	ficou aquele desejo de algumas aulas querer mais, né. (T)
0 Unidades de contexto	12 Unidades de contexto

Quadro XXI – Dimensões Transformadora e Excludentes da Categoria 3 – Unidade de Registro 3.9.

Categoria 3. Elementos facilitadores para que continuasse no curso:	
Unidade de registro: 3.9. Sempre aprender algo novo nas aulas.	
Dimensões Excludentes	Dimensões Transformadoras
	§19 - Rosa – “(...) se a gente fizer várias vezes cada vez a gente vai aprender mais”(T).
0 Unidades de contexto	1 Unidades de contexto

Quadro XXII – Dimensões Transformadora e Excludentes da Categoria 3 – Unidade de Registro 3.10.

Categoria 3. Elementos facilitadores para que continuasse no curso:	
Unidade de registro: 3.10. Importância do café: para a socialização e para aprender mais	
Dimensões Excludentes	Dimensões Transformadoras
	§54 - Margarida – “Sim, porque que era um momento em que a gente se integrava né, conversava, na verdade parecia... “ah o café...”, mas era um momento onde as Promotoras..., uma passava pra outra o que achava mais de conhecimento, falava um pouco da sua vida pessoal, de você fazer amizade, pra vida inteira né. Porque ali você estava flor da pele né. Estava num momento em que você está aberto, então você está aberto, tanto pra receber, quanto pra falar também. Você sabe que ali você vai poder falar tudo.” (T) §56 - Margarida – “Então, eu acho que é um espaço em que a gente tá mais relaxado, a gente vai estar tomando um cafezinho, né, vai tá conhecendo a companheira, a companheira vai tá conhecimento a gente. Então é um espaço em que você pode estar aberto, mesmo estando diante da aula, mas aquele conhecimento que você teve da aula, você vai estar falando para as pessoas as suas experiências da sua vida.” (T)
0 Unidades de contexto	2 Unidades de contexto

Quadro XXIII – Dimensões Transformadora e Excludentes da Categoria 3 – Unidade de Registro 3.11.

Categoria 3. Elementos facilitadores para que continuasse no curso:	
Unidade de registro: 3.11. Importância de ser um espaço só para as mulheres.	
Dimensões Excludentes	Dimensões Transformadoras
	§58 - Margarida – “é porque, era o que eu ia falar agora, por que ali só tinha mulher

	né. Porque se tivesse homens ali, muitas coisas não seriam ditas. É se tivesse homem, no curso da promotoras legais ai, muitas coisas teriam guardados. Porque, como uma pessoa vai falar assim: olha eu fiz um aborto, ou eu mesmo que falei: olha eu que queria dá a minha menina pra minha mãe ...isso não sairia, ficaria trancado, porque a presença masculina, ela ia inibir muita coisa” (T).
0 Unidades de contexto	1 Unidades de contexto

Quadro XXIV – Dimensões Transformadora e Excludentes da Categoria 3 – Unidade de Registro 3.12.

Categoria 3. Elementos facilitadores para que continuasse no curso:	
Unidade de registro: 3.12. Cumprimento dos combinados pela coordenação do curso.	
Dimensões Excludentes	Dimensões Transformadoras
	§37 – Violeta – “(...)Uma vez não teve, você comunicou antes, né. O que foi combinado, conseguimos cumprir. O dia de conhecer os locais aqui na cidade, deu certo. Foi tudo recebeu dentro do cronograma né.” (T)
0 Unidades de contexto	1 Unidades de contexto

Quadro XXV – Dimensões Transformadora e Excludentes da Categoria 3 – Unidade de Registro 3.13.

Categoria 3. Elementos facilitadores para que continuasse no curso:	
Unidade de registro: 3.13. Atuação do(a) professor(a): Utilizar uma linguagem compreensível a todas as pessoas e estar aberto para o diálogo.	
Dimensões Excludentes	Dimensões Transformadoras
	§41 – Violeta - “Eles falavam de uma forma, na simplicidade. Ninguém usava termos difíceis, né. Acho que já viam que a gente assim., não tinha muito....uma leitura melhor, sei lá. Pra entender algumas palavras mais difícil. Eles trouxeram pela forma mais prática, que facilitava. E eles deixavam sempre aberto: Tem dúvida? Vamos conversar. Abria pra conversa. Muitos fizeram dinâmicas, né. Agente colocava muito.” (T)
0 Unidades de contexto	1 Unidades de contexto

Quadro XXVI – Dimensões Transformadora e Excludentes da Categoria 4 – Unidade de Registro 4.1.

Categoria 4. Pertinência da existência do curso	
Unidade de registro: 4.1. O curso muda as pessoas.	
Dimensões Excludentes	Dimensões Transformadoras
	§21 - Rosa – “(...) são muitas coisas que vão mexendo com tudo que eu já acreditava antes né, mas esses eram os temas que mais me chamavam a atenção.”(T)

	<p>§40 - Gardênia – “Então, eu acho muito legal esse curso que abre os conhecimentos das pessoas.” (T)</p> <p>§27 - Rosa – “(...) Eu quero continuar nas PLPs atuando com isso, mas vai ser no trabalho, vai ser no dia-a-dia, vai ser em tudo assim, é uma coisa que esse curso... ele reconstrói os nossos pensamentos mesmo, ele modifica a vida, é essencial mesmo (T).</p>
0 Unidades de contexto	3 Unidades de contexto

Quadro XXVII – Dimensões Transformadora e Excludentes da Categoria 4 – Unidade de Registro 4.2.

Categoria 4. Pertinência da existência do curso	
Unidade de registro: 4.2. Fornece conhecimento sobre os direitos.	
Dimensões Excludentes	Dimensões Transformadoras
	<p>§37 - Rosa – “(...) Então, eu acho que esse esclarecimento ele é fundamental” (T)</p> <p>§39 - Rosa – “(...) por que a gente não tem conhecimento dos nossos direitos, então a gente não sabe que a gente está sendo oprimido. E trazendo esse esclarecimento você vai poder melhorar, ou pelo menos tentar melhorar as suas condições de modo geral” (T).</p> <p>§22 - Margarida – “(...) que... igual eu antes, que não tinha conhecimento. Não sabia que tinha o direito de ter aquilo. E se você olhar por outro ângulo, de como o curso foi, o que cada professora falou um pouco. Você abre o leque dos direitos que tem o cidadão. Você vai acabando engajando uma coisa na outra: oh isso pode, isso não pode, isso é assim.” (T)</p> <p>§35 - Gardênia – “(...) Então, a gente tem que correr atrás né, assim, como eu estava lá exigindo, tinha mais gente brigando pela internet, que tinha vindo uma ligação que não foi feita, poderia ter sido, como poderia não ter sido, como foi partiu aqui da minha casa, então vai ter que ser paga aqui. Ele pagou a conta, então foi a partir do curso que a gente vai... tendo conhecimento dos direitos da gente, a gente pode exigir, a gente pode brigar. Assim, tudo com educação, não adianta querer ir lá..., eu conheço os meus direitos..., e não pra você também, você tem que pensar mais no próximo no que em você, porque você não fez o curso pra você, você fez pra pensar no próximo, você fez pra ajudar.” (T)</p>
0 Unidades de contexto	4 Unidades de contexto

Quadro XXVIII – Dimensões Transformadora e Excludentes da Categoria 4 – Unidade de Registro 4.3.

Categoria 4. Pertinência da existência do curso	
Unidade de registro: 4.3. Beneficia as pessoas que estão em volta.	
Dimensões Excludentes	Dimensões Transformadoras
	§31 - Rosa – “(...) E elas voltam pra casa e estão formando pessoas que estão ali” (T). §22 - Margarida – “É muito bom, é muito bom. Por que assim, você... na verdade você ajuda as pessoas, a resolver coisas” (T)
0 Unidades de contexto	2 Unidades de contexto

Quadro XXIX – Dimensões Transformadora e Excludentes da Categoria 4 – Unidade de Registro 4.4.

Categoria 4. Pertinência da existência do curso	
Unidade de registro: 4.4. Estimula a motivação pelos estudos.	
Dimensões Excludentes	Dimensões Transformadoras
	§14 - Margarida – “(...) eu também não queria deixar que as pessoas que votaram na entidade, ou que votaram em mim, ficasse com uma diretora vazia, que não tivesse nada pra... então eu fui fazer o curso e ai agora eu pretendo fazer ENEM, SISU, e cada vez mais aprendendo mais.” (T) §16 - Margarida – “(...) E que a gente tem sempre que buscar o conhecimento, que nunca a gente vai aprender tudo, mas que a gente tem que ter conteúdo né, e ai não que eu tenha já né...todo o conteúdo..., mas, buscando cada vez aprender mais.” (T) §48 - Margarida – “Desenvolve a aprendizagem das mulheres. As mulheres ficam com sede de conhecer, cada vez mais, ter mais conhecimento. Porque, depois que você faz o curso, você fala: eu não sabia nada, né. Ai agora, você aprendeu um pouquinho, ai fala: “agora eu quero fazer ENEM, quero fazer o SISU, quero fazer uma universidade, pra ver o que as pessoas aprende. Quer dizer, eu não terminei no terceiro colegial, né. “(T) §48 - Margarida – “(...)E ai, depois que você vai aprendendo mais, você vai fazendo os cursos, você vê que você precisa fazer um inglês, você vê, que precisa fazer um universidade, você vê, que você não aprendeu nada, né. Que na verdade, as vezes tem pessoas interessadas que você não saiba nada.” (T) §31 - Rosa – “(...) eu imagino que deveriam ter mulheres ali que não tinham... por exemplo, nem o hábito de leitura. E partir do momento que você está ali, que você está aprendendo, que elas estão lendo, que elas estão escrevendo, que elas estão descobrindo um novo mundo né, elas estão se formando” (T). §31 - Rosa – “(...) Então isso já inclusive... isso pode abrir os olhos pra outras

	necessidades então de repente essa pessoa que não estudou, ela se interessou tanto, que pega o gosto e vai estudar. Então, eu acho que isso abre caminhos. Se não só, pra melhorar a vida das pessoas ali, mas pra dela mesmo, assim, para continuar estudando, para de repente ela se interessar por outros assuntos também” (T). §42 - Gardênia – “(...) tem uma coisa, eu não gostava de ler, eu tenho um monte de livro aqui agora, o tempinho que eu tenho eu pego um livro e vou ler. Coisa que eu tinha birra era de ler. Eu não gostava de ler. Então, você começa a aprender, você pega gosto, você fez um curso que te incentivou a ler, você começa a ler, você começa a crescer, você quer abrir a visão pro mundo, e agora eu quero continuar estudando, tá sendo um obstáculos ainda, a minha coragem não sei, pela canseira, pela idade, também, mas, já passa pela minha cabeça a possibilidade de eu voltar a estudar. Mas, uma coisa que eu não tinha, que eu não gostava era de ler, e tenho um monte de livro agora...(T)
0 Unidades de contexto	7 Unidades de contexto

Quadro XXX – Dimensões Transformadora e Excludentes da Categoria 5 – Unidade de Registro 5.1.

Categoria 5. Elementos do curso de PLPs que trouxeram mudanças pessoais:	
Unidade de registro: 5.1. Questionamento das relações familiares.	
Dimensões Excludentes	Dimensões Transformadoras
	§33 - Rosa – “(...)Então, dentro de casa, brigando pra que isso não aconteça, no trabalho não engolindo mais sapo, entendeu. Então, são várias coisas que eu ia deixando quieto, que eu já não deixo mais” (T).
0 Unidades de contexto	1 Unidades de contexto

Quadro XXXI – Dimensões Transformadora e Excludentes da Categoria 5 – Unidade de Registro 5.2.

Categoria 5. Elementos do curso de PLPs que trouxeram mudanças pessoais:	
Unidade de registro: 5.2. Não admitir opressões (machismo).	
Dimensões Excludentes	Dimensões Transformadoras
	§33 - Rosa – “(...)Então, por isso que digo chata, por que ai, eu fiquei mais crítica ainda com relação com as coisa que eu vou passar com as coisa que ouço, que eu tenho que me submeter” (T).
0 Unidades de contexto	1 Unidades de contexto

Quadro XXXII – Dimensões Transformadora e Excludentes da Categoria 5 – Unidade de Registro 5.3.

Categoria 5. Elementos do curso de PLPs que trouxeram mudanças pessoais:	
Unidade de registro: 5.3. Ser mais crítica (“chata”), mas conhecedora.	
Dimensões Excludentes	Dimensões Transformadoras
	§33 - Rosa – “(...) Eu, provavelmente, eu tenho ficado bem mais chata do que eu já era” (T). §59 – Violeta – é (risos). É se perguntar isso talvez pro meu marido, para os filhos não foi tanto, mas pro meu marido talvez ele tenha que falar, fiquei mais chata (risos) eu acho que não é mais chata, é mais conhecedora. (T)
0 Unidades de contexto	2 Unidades de contexto

Quadro XXXIII – Dimensões Transformadora e Excludentes da Categoria 5 – Unidade de Registro 5.4.

Categoria 5. Elementos do curso de PLPs que trouxeram mudanças pessoais:	
Unidade de registro: 5.4. Saber lidar com situações difíceis.	
Dimensões Excludentes	Dimensões Transformadoras
	§50 - Margarida – “Que nem, eu tinha falado com você, o meu filho. Eu soube como lidar com ele né, eu não precisei chorar, você entendeu? que se fosse em uma outra situação eu ia chorar. Nossa meu filho agora aprontou, o que eu vou fazer. Eu vou chorar. Não! você tendo uma mente aberta fala não ele errou, ele paga. Ele responde pelos atos deles, ele paga as consequências e acha o caminho de novo e tá tudo certo. Então, eu acho que na vida pessoal também muda bastante mesmo, porque se aprende a como lidar com as situações.” (T)
0 Unidades de contexto	1 Unidades de contexto

Quadro XXXIV – Dimensões Transformadora e Excludentes da Categoria 5 – Unidade de Registro 5.5.

Categoria 5. Elementos do curso de PLPs que trouxeram mudanças pessoais:	
Unidade de registro: 5.5. Saber que pode ajudar as pessoas.	
Dimensões Excludentes	Dimensões Transformadoras
	§44 - Margarida – “(...) É bom esse curso de promotoras, porque você aprender que você tem que dar o melhor. Isso também é bom do curso. Você aprender que você tem que dar o melhor de si, pra passar para os outros. Pra você, dar pra pessoas aquilo que você aprendeu de melhor, então foi assim., bem..., deu um pouco de gelo na barriga viu.” (T) §25 - Gardênia – “(...) Ela virou pra mim e falou assim: Será que nesse mundo ainda tem lei? Eu falei: Tem lei, é só você querer vai atrás! Daí ela flou assim, mas se eu

	<p>for atrás e perder os meus filhos, perder o meu marido. Você não vai perder nada. A lei te protege. Não acha que você vai sair de casa e você vai perder os seus filhos, vai perder qualquer direito. Mas... ela faz assim: Na teoria é uma coisa, mas, na prática é outra muito difícil. E na semana seguinte ela estava com o marido de novo. Então, as vezes fica frustrada por ver essas atitudes. Então, tem que conscientiza as mulheres assim, colocar cartazes bem grandes, pra mulherada vê que elas podem. E o poder público também fazer valer né. Fazer valer o nossos direitos.” (T)</p> <p>§35 - Gardênia – “Ah mudou sim, mudou bastante, porque...não assim..., usando o curso em si, mas sabe...só de saber os direitos, o conhecimento que eu obtive do curso. Eu posso estar ajudando” (T).</p> <p>§47 – Violeta – “(...) talvez levar um pouco do que aprendi para as demais. Porque, ai faz eu buscar pra levar né, lá no meu bauzinho. Então...e ir se encontrando, talvez ajudar a planejar né, fazer algo assim, vai enriquecendo mais. Vai animando né, não deixa...”(T)</p> <p>§61 – Violeta – “(...) E ai, eu posso conversar com mais segurança com ela, das coisas. E ai, e ela tem eu como uma conselheira mesmo né, então a gente conversa muito e sempre você tem mais poder do conhecimento. Ajuda muito.” (T)</p>
0 Unidades de contexto	5 Unidades de contexto

Quadro XXXV – Dimensões Transformadora e Excludentes da Categoria 5 – Unidade de Registro 5.6.

Categoria 5. Elementos do curso de PLPs que trouxeram mudanças pessoais:	
Unidade de registro: 5.6. Pessoas as olham de forma diferente: as pessoas sabem que as PLPs conhecem os seus direitos	
Dimensões Excludentes	Dimensões Transformadoras
	§57 – Violeta – Ahh mudou! (risos) Até no meu convívio aqui em casa. Por que você saber, não quer disser que você vai usar tudo né. Quando a pessoa vê que você sabe os seus direitos, eles começam a... ti ver assim..., que você não é tão tonta como ele imaginava, que era né. (T)
0 Unidades de contexto	1 Unidades de contexto

Quadro XXXVI – Dimensões Transformadora e Excludentes da Categoria 6 – Unidade de Registro 6.1

Categoria 6.Elementos para melhorias do curso de PLPs:	
Unidade de registro: 6.1. Que o curso seja prioritariamente voltado as mulheres de baixa renda e baixa escolaridade.	
Dimensões Excludentes	Dimensões Transformadoras

	<p>§17 - Rosa – “(...) o que seria mais interessante de um curso seja justamente... pra além da faculdade, trazer gente de todo o canto da cidade, de várias situações, então, eu pra mim, seria melhor a noite. Mas, me pergunto se, para o curso em si, seria melhor? Pois, as donas de casa, mães de família, não poderiam sair. Então eu não sei, é meio complicado” (T).</p> <p>§31 - Gardênia – “Ahh sim, com certeza né, Levando, assim... mostrando pra mulheres, e tem que ser divulgado pra essas mulheres, também, como eu que não tem estudo, e essas de classes mais baixas, colocar cartazes em paredes, em murros, pra elas verem, pra elas verem, pra elas lerem, e correr atrás. Pra elas tomarem conta...tomarem consciência que podem mudar de vida, que elas podem acordar pra um horizonte melhor.” (T)</p> <p>§25 - Rosa – “(...) grupo pudesse chegar até essas comunidades de uma forma mais ativa e mostrar... não sei... propor uma conversa, não sei... fazer uma panfletagem, não sei... qual seria essa questão. Mas que a gente pudesse tem essa experiência mesmo, de estar mais próxima. Não sei se vocês já fazem isso? Talvez isso venha com o tempo, com o amadurecimento, mas eu acho que seria enriquecedor para ambas as partes: chegar nas comunidades em que sofrem mais violência.” (T)</p> <p>§43 - Rosa – “(...) pra que a gente consiga entrar nessas comunidades, que a gente consiga não sei como?” (T)</p> <p>§45 - Rosa – “(...) Mas que jamais a gente poderia deixar esse lugar, que já tá certo de ter o curso, mas é isso assim, que a gente... que possa ser acessível a elas, não sei se não é, mas eu me pergunto sobre isso.” (T)</p>
0 Unidades de contexto	5 Unidades de contexto

Quadro XXXVII – Dimensões Transformadora e Excludentes da Categoria 6 – Unidade de Registro 6.2.

Categoria 6.Elementos para melhorias do curso de PLPs:	
Unidade de registro: 6.2. Articulação entre teoria e prática nas aulas	
Dimensões Excludentes	Dimensões Transformadoras
	§43 - Rosa – “(...) que ele fosse dividido em uma parte teórica e uma parte pratica?” (T)
0 Unidades de contexto	1 Unidades de contexto

Quadro XXXVIII – Dimensões Transformadora e Excludentes da Categoria 6 – Unidade de Registro 6.3.

Categoria 6.Elementos para melhorias do curso de PLPs:

Unidade de registro: 6.3. Questões sobre o dia e horário do curso.	
Dimensões Excludentes	Dimensões Transformadoras
	§46 - Gardênia - “A tarde né, assim, a tarde seria melhor.” (T) §24 - Margarida – “(...) E também o horário, as duas horas... pra quem é dona de casa talvez facilitaria, mas pra mulher que trabalha, para a mulher trabalhadora, eu acho o ideal seria no sábado, né.” (T) §26 - Margarida – “Seria no sábado, na parte da manhã, né” (T). §17 - Rosa – “Se fosse a noite, com certeza eu fazia (T)”
0 Unidades de contexto	4 Unidades de contexto

Quadro XXXIX – Dimensões Transformadora e Excludentes da Categoria 6 – Unidade de Registro 6.4.

Categoria 6.Elementos para melhorias do curso de PLPs:	
Unidade de registro: 6.4. O nome do curso não transmite diretamente o seu conteúdo.	
Dimensões Excludentes	Dimensões Transformadoras
§53 – Violeta – “É... não traz... Quando fala: Promotora Legal. Não dá pra parecer o conteúdo que tem nesse curso né, quanta coisa boa, quanta grandeza que tem mesmo. Você fala assim: Vou aprender as leis, e tal. Imagina assim, e não é, é muito mais do que isso.” (E)	
1 Unidades de contexto	0 Unidades de contexto

Quadro XXXX – Dimensões Transformadora e Excludentes da Categoria 6 – Unidade de Registro 6.5.

Categoria 6.Elementos para melhorias do curso de PLPs:	
Unidade de registro: 6.5. Divulgação do curso por meio de panfletos, cartazes e mídia.	
Dimensões Excludentes	Dimensões Transformadoras
	§33 - Gardênia – “Através de panfletos, de cartazes nas paredes, no poste, na mídia... Seria um valor muito alto né, pra divulgar né, porque... mostraria pra essa mulherada né, pra mostrar, mas mídia, televisão seria o ponto pra elas..., porque tem muita mulher que passa o dia na frente da televisão, né. Pra tá vendo a novela, a televisão, então ai...passar pra poder acordar elas, mostra pra elas, que elas podem crescer, que elas podem correr atrás dos seus sonhos, dos seu objetivos.” (T) §51 – Violeta – “Não sei se seria o divulgar né, passar...de pessoa pra pessoa mesmo.” (T)
0 Unidades de contexto	2 Unidades de contexto

Quadro XXXXI – Dimensões Transformadora e Excludentes da Categoria 7 – Unidade de Registro 7.1.

Categoria 7. Elementos relacionados com a escolarização	
Unidade de registro: 7.1. Levar conhecimento sobre as questões de gênero para os(as) estudantes ingressantes na universidade.	
Dimensões Excludentes	Dimensões Transformadoras
	§37 - Rosa – “(...) você já poderia trazer esse conhecimento, por que tem o manual do “bixo”. Ele entra e aprender várias coisas, mas, poderia ter alguma pra essa menina, pra essa “bixete”, que tá entrando. Para que ela já comece a ter um certo esclarecimento, de repente não se submeter a certas coisa que eles vão colocar ali para ela. Por que, eu acho que os alunos entram na universidade muito crus” (T).
0 Unidades de contexto	1 Unidades de contexto

Quadro XXXXII – Dimensões Transformadora e Excludentes da Categoria 7 – Unidade de Registro 7.2.

Categoria 7. Elementos relacionados com a escolarização	
Unidade de registro 7.2. A escolarização é importante para diversos âmbitos da vida.:	
Dimensões Excludentes	Dimensões Transformadoras
	§17 - Gardênia - “(...) Pois, muitas mulheres acham assim, que o estudo pode ser uma barreira, e é pra emprego, pra curso, pra escola, hoje em dia pra tudo tem que ter escola né. Tem que ter estudo, o que me levou foi isso.” (T)
0 Unidades de contexto	1 Unidades de contexto

ANEXOS

Anexo 1 - Lista dos Cursos de Promotoras Legais Populares, disponível pela Secretaria de Políticas para as Mulheres do Governo Federal.

Disponível em: <http://www.spm.gov.br/subsecretaria-de-enfrentamento-a-violencia-contras-mulheres/leimaria-da-penha/9-2-1-cursos-e-projetos-de-formacao-de-promotoras-legais-populares-e-educacao-juridica-popular-no-pais>

- AGENDE: Ações em Gênero, Cidadania e Desenvolvimento

Telefone: (61) 3273-3551 - Fax: (61) 3273-5801

agende@agende.org.br - www.agende.org.br

Endereço: SCLN 315, Bloco B, sala 101, Asa Norte, Brasília – DF, CEP: 70.774-520

- Núcleo de Gênero Pró-mulher do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios

Telefone: (61) 3343-9998

Pro-mulher@mpdft.gov.br - www.mpdft.gov.br

Endereço: Eixo Monumental, Praça do Buriti, Lote 02, Ed. Sede do MPDFT, Brasília – DF, CEP: 70.091-900

- Universidade de Brasília/DF - Faculdade de Direito

Telefone: (61) 3273-0950

Endereço: Campus Universitário Darcy Ribeiro, Asa Norte, Brasília – DF, CEP: 70.910-900

www.fd.unb.br

REGIÃO NORTE

- Centro de Defesa dos Direitos Humanos e Educação Popular do Acre - CDDHEP

Telefone: (68) 3224-8864 - cddhep@mdnet.com.br

Endereço: TR. Cabanelas, 40, Bairro Seis de Agosto, Rio Branco – AC, CEP: 69.901-090

- Promotoras Legais Populares - Manaus/ AM

[HTTP://promotoraslegaisam.blogspot.com/](http://promotoraslegaisam.blogspot.com/)

- Sociedade Paraense de Defesa dos Direitos Humanos - SDDH

Telefone: (91) 3241-5491 - sddh@veloxmail.com.br - www.sddh.kit.net

Endereço: Trav. D. Pedro I, 475, Umarizal, Belém – PA, CEP: 66.050-100

REGIÃO NORDESTE

- Associação de Advogados de Trabalhadores Rurais no Estado da Bahia - AATR

Telefone: (71) 3329-7393 - aatrba@terra.com.br - www.aatr.org.br

Endereço: Ladeira dos Barris, 145, Barris, Salvador – BA, CEP: 400.70-050

- Centro da Mulher 8 de março

Telefone: (83) 3235-2750 - valkas@terra.com.br - www.cm8mar.org.br

Endereço: Rua Duque de Caxias, nº 59, Edifício MCM Center, salas 04 e 05, Centro

João Pessoa – PB, CEP: 58.010-820

- Centro Sergipano de Educação Popular - CESEP

Telefone: (79) 3211-4163 - cesepse@infonet.com.br - www.ajudabrasil.org

Endereço: Rua São Cristóvão, 586, Centro, Aracaju – SE, CEP: 49.010-380

- Centro Mulheres do Cabo

Telefone: (81) 3524-9171 - cmc@mulheresdocabo.org.br - www.mulheresdocabo.org.br

Endereço: Rua 1, s/n, casa 1, Charnequinha, Cabo de Santo Agostinho - PE

- Coletivo Mulher Vida

Telefone: (81) 3431-1196 - Fax: (81) 3432-3265

cmv@coletivomulhervida.org.br - www.coletivomulhervida.org.br

Endereço: Av. Ministro Marcos Freire, 4263, Casa Caiada, Olinda – PE, CEP: 53.040-010

- Fundação de Defesa dos Direitos Humanos Margarida Alves

Telefone: (83) 3221-3014

fundacao@fundacaomargaridaalves.org.br - www.fundacaomargaridaalves.org.br

Endereço: Rua Irineu Joffily, 185, Centro, João Pessoa – PB, CEP: 50.011-110

- Gabinete de Assessoria Jurídica às Organizações Populares - GAJOP
Telefone: (81) 3221-8922
gajopdh@uol.com.br - www.gajop.org.br
Endereço: Rua Sossego, 432, Boa Vista, Recife – PE, CEP: 50.050-080

- Grupo de Apoio à Prevenção da AIDS da Bahia (GAPA-BA)
Telefone: (71) 3998-3074
lucasseara@yahoo.com.br; Lucas@gapabahia.org.br - www.gapabahia.org.br
Endereço: Rua Comendador Gomes Costa, 39, Barris, Salvador – BA, CEP: 40.070-120

- Sociedade Maranhense de Direitos Humanos - SMDH
Telefone: (98) 3231-1601 / 3231-1897
smdh@terra.com.br / smdh@smdh.org.br - www.smdh.org.br
Endereço: Rua 7 de setembro, 160, Centro, São Luís - MA

REGIÃO SUDESTE

- Centro Dandara de Promotoras Legais Populares
Telefone: (12) 3204-4508
centrodandara@terra.com.br - www.centrodandara.org.br
Endereço: Rua Alvarez de Azevedo, 24, Jardim Maringá, São José dos Campos - SP
CEP: 12.245-494

- Centro de Direitos Humanos e Educação Popular Campo Limpo - CDHEP
Telefone: (11) 5511-9762 - Endereço: Rua Dr. Luís da Fonseca Galvão, 180, Capão Redondo, São Paulo – SP -
CEP: 05855-300 - www.cdhep.org.br

- Criola
Telefone: (21) 2518-6194 / 2518-7964 - criola@criola.org.br - www.criola.org.br
Endereço: Avenida Presidente Vargas, 482, Sobreloja 203, Centro, Rio de Janeiro - RJ
CEP: 20.071-000

- Justiça Global
Telefone: (21) 2544-2320, Fax: (21) 2524-8435
global@global.org.br - www.global.org.br
Endereço: Avenida Beira Mar, 406, sala 1207, Rio de Janeiro – RJ, CEP: 20.021-900

- União de Mulheres de São Paulo
Telefone: (11) 3106-2367 / 3283-4040 - uniaomulher@uol.com.br
Endereço: Rua Coração da Europa, 1395, Bela Vista, São Paulo – SP, CEP: 01.314-020
www.promotoraslegaispopulares.org.br
www.uniaodemulheres.org.br

REGIÃO SUL

- Assessoria Jurídica e Estudos de Gênero - Themis
Telefone: (51) 3212-0104 - themis@themis.org.br - www.themis.org.br
Endereço: Rua dos Andradas, 1137 /2205, Centro, Porto Alegre – RS, CEP: 90.020-007

- Centro Ecumênico de Evangelização, Capacitação e Assessoria - CECA
Telefone: (51) 3568-2548 / 3591-4106 - Fax: (51) 3568-0572
ceca@ceca-rs.org - www.ceca-rs.org
Endereço: Rua Paraná, 818, Bairro Scharlau, Caixa Postal 1075 - São Leopoldo – RS - CEP: 93.121-970

Atualizado em: 15 de dezembro de 2010.

Anexo 2 - Grade de Programação do 1º Curso de PLPs de São Carlos

	Data	Tema/ assunto	Palestrantes convidadas/os
1	04/08/10	Abertura Solene	Maria Amélia Teles – União de Mulheres de São Paulo Eliana Faleiros Vendramini – Promotora de Direito Coordenação Estadual das PLPs
2	11/08/10	Ditadura Militar e redemocratização do Brasil	Rafael Gustavo de Souza - Doutorando em ciência política pela UFSCar e professor substituto da UNESP – Araraquara
3	18/08/10	Conceito de Estado – Estados laicos	
4	25/08/10	As Instituições Operadoras do Direito	José Renato Prado Diretor do Departamento de Negócios Jurídicos da Prefeitura Municipal de São Carlos
5	01/09/10	História e atualização dos Direitos Humanos e os Direitos humanos das mulheres	Morgana Rodrigues dos Santos Assistente Social
6	08/09/10	História do feminismo	Carolina Orquiza Chermem - Doutoranda em Educação pela UNICAMP e membro do NIASE - UFSCar
7 8	15/09/10 e 22/09/10	Relações sociais de gênero I	Raquel Auxiliadora dos Santos - Chefe da Divisão de Políticas para as Mulheres da PMSC
9	29/09/10	Mulheres no espaço de poder e participação popular	Géria Maria Montanari Franco - Coordenadora do Orçamento Participativo e Relações Governo Comunidade da PMCS
10	06/10/10	Violência contra as mulheres	Sabrina M. D´Affonseca - Pesquisadora do LAPREV – UFSCar
11	13/10/10	Direito à livre orientação sexual	Alexandre Fávoro Sanches e Phamela Godoy ONG Visibilidade LGBT – São Carlos - SP
12	20/10/10	Direito à Cidade, Direito à Moradia, Direito ao Transporte.	João Muller - Diretor-presidente da Prohab Eduardo Giannetti - Diretor de Transporte da Secretaria Municipal de Transporte e Trânsito
13	27/10/10	História construção da sexualidade/ Direitos Sexuais e reprodutivos	Ana Zabeu - Psicóloga do PAVAS –Programa de Atendimento a vítimas de abuso sexual da Secretaria de Saúde
14	10/11/10	Direito Civil e da consumidora	Dr. Paulo César Scanavez Juiz da 2ª Vara Cível
15	17/11/10	Direito Civil, Direito de família e Sucessões.	
16	24/11/10	Direito a Educação	Roseli Rodrigues de Mello Prof. Dra. Do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar e coordenadora do NIASE
17	01/12/10	Visita aos serviços de Justiça do Município	Coordenação do curso
18	08/12/10	Redemocratização do Brasil	Rafael Gustavo de Souza Doutorando em ciência política pela UFSCar e professor substituto da UNESP - Araraquara
19	26/01/11	Promoção da Igualdade Racial	José Ricardo Marques dos Santos - Chefe da Divisão de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
20	19/01/11	Direito a Saúde e Saúde da Mulher	Dra. Carla Polido – Professora do Dep. de Medicina UFSCar
21	12/01/11	Direitos Trabalhistas e organização das trabalhadoras	Emerson Ferreira Domingues Secretário Municipal de Trabalho, Emprego e Renda
22	02/02/11	Política Pública para criança, adolescente e Juventude.	Regina Granja Secretaria Municipal de Infância e Juventude
23	09/02/11	Política Pública para a Pessoa Idosa e para as Pessoas com deficiência	Fátima Regina Rodrigues - Chefe da Divisão de Políticas e Atendimento ao Idoso e às Pessoas Portadoras de Deficiência da SMCAS
24	16/02/11	Política Pública para a População em situação de rua.	Luciano Freitas de Oliveira - Chefe da Divisão de Políticas de Atendimento a População em Situação de Rua da Prefeitura de São Carlos

25	23/02/11	Economia Solidária e organização das mulheres	Reinaldo Sorbile - Diretor do Departamento de Apoio a Economia Solidária
26	02/03/11	Meio ambiente e gênero	Paulo Mancini - Coordenador Municipal do Meio Ambiente
27	16/03/11	Avaliação e encerramento	Coordenação do curso

Anexo 3 - Grade de Programação do 2º Curso de PLPs de São Carlos

	Data	Tema/ assunto	Palestrantes convidadas/os
1	14/09/11	Abertura Solene	Raquel Auxiliadora dos Santos - Chefe da Divisão de Políticas para as Mulheres
2	21/09/11	Conceito de Estado e democracia no Brasil	Rafael Gustavo de Souza - Doutorando em ciência política pela UFSCar
3	28/09/11	Relações sociais de gênero	Raquel Auxiliadora dos Santos - Chefe da Divisão de Políticas para as Mulheres
4	05/10/11	As Instituições Operadoras do Direito	Nadir Godoy Pereira - Advogada e Secretária Geral da OAB São Carlos
5	19/10/11	Historia do feminismo	Carolina Orquiza Cherfem - Doutoranda em Educação pela UNICAMP e membro do NIASE - UFSCar
6	26/10/11	Violência contra as mulheres	Priscila Cugler - Psicóloga do Centro de Referência da Mulher e Amaranta Ursula - Assistente Social do Centro de Referência da Mulher
7	9/11/11	Visita as instituições operadoras do direito	Raquel Auxiliadora dos Santos - Chefe da Divisão de Políticas para as Mulheres
8	16/11/11	Direito Civil, Direito de família e Sucessões.	Dr. Paulo César Scanavez- Juiz da 2ª Vara Cível
9	23/11/11	Direito Civil e da consumidora	
10	30/11/11	Direitos Trabalhistas e organização das trabalhadoras	Emerson Ferreira Domingues - Secretário Municipal de Trabalho, Emprego e Renda
11	07/12/11	Mulheres no espaço de poder e participação popular	Géria Maria Montanari Franco - Coordenadora do Orçamento Participativo e Relações Governo Comunidade da PMCS
12	14/12/11	Direito a Saúde e Saúde da Mulher	Dra. Carla Polido - Professora do Curso de Medicina da UFSCar
13	11/01/12	História construção da sexualidade/ Direitos Sexuais e reprodutivos	Ana Zabeu - Psicóloga do PAVAS – Programa de Atendimento a vítimas de abuso sexual da Secretaria de Saúde
14	18/01/12	Promoção da Igualdade Racial	José Ricardo Marques dos Santos - Chefe da Divisão de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
15	25/01/12	Direito à livre orientação sexual	Alexandre Fávaro Sanches - Chefe da Divisão de Diversidade Sexual da Prefeitura Municipal de São Carlos e Phamela Godoy- ONG Visibilidade LGBT
16	01/02/12	Política Pública para a População em situação de rua.	Fernando Cauzavara de Oliveira - Chefe da Divisão de Políticas e Atendimento as pessoas em situação de rua.
17	08/02/12	Política Pública para a Pessoa Idosa e para as Pessoas com deficiência	Fátima Regina Rodrigues - Divisão de Políticas e Atendimento ao Idoso e às Pessoas Portadoras de Deficiência da SMCAS
18	15/02/12	Política Pública para criança, adolescente e Juventude.	Graziela de Carvalho Maia Campos e Isis Albuquerque – CREAS - crianças
19	29/02/12	Meio ambiente e gênero	Paulo Mancini - Coordenador Municipal do Meio Ambiente
20	07/03/12	Direito a Educação	Roseli Rodrigues de Mello - Prof. Dra. do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da UFSCar e coordenadora do NIASE
21	14/03/12	Economia Solidária e organização das mulheres	Rita de Cássia Arruda Fajardo - Diretora do Departamento de Apoio a Economia Solidária
22	21/03/12	Planejamento de Aula Avaliação e encerramento	Raquel Auxiliadora dos Santos - Chefe da Divisão de Políticas para as Mulheres

23	29/03/12	Formatura	
----	----------	-----------	--

Anexo 4 - Grade de Programação do 3º Curso de PLPs de São Carlos

	Data	Tema/ assunto	Professores/as
1	11/04/13	Abertura – O que são as PLPs?	
2	18/04/13	Noções do Funcionamento do Estado e a divisão dos poderes	Danilo de Sousa Morais – sociólogo, doutorando em sociologia pela UFSCar
3	25/04/13	Introdução as Relações de Gênero	Profa. Raquel Auxiliadora dos Santos
4	16/05/13	Relações de gênero II	
5	23/05/13	Mulheres e o movimento feminista	Barbara Pontes – PLPs
6	06/06/13	Violência de gênero	Paolla Magioni Santini – LAPREV
7	13/06/13	Violência doméstica e familiar – Lei Maria da Penha	Dra. Maria Alice Packness Oliveira de Macedo – defensora pública
8	20/06/13	Violência de gênero – rede de atendimento á mulher	Profa. Raquel Auxiliadora dos Santos
9	27/06/13	Direito Civil, Direito de família	Dra. Nadir Godoy Pereira – advogada
10	04/07/13	Direito Civil e da consumidora	Dr. Renato Barros – advogado
11	01/08/13	Visita aos serviços de atendimento as mulheres vítimas de violência	
12	08/08/13	Promoção da Igualdade Racial	Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – Professora da UFSCar
13	15/08/13	Direitos Previdenciários das mulheres	Dra. Maria Teresa Fiorindo – advogada
14	22/08/13	Direito a Saúde e Saúde da Mulher	Profa. Dra. Marcia Fabro Cangiani – Professora da UFSCar
15	29/08/13	Direitos Trabalhistas das mulheres	Dr. Carlos Rodrigues de Freitas – advogado
16	05/09/13	PLPs na prática – planejamento das ações	Profa. Raquel Auxiliadora dos Santos
17	12/09/13	Direitos Sexuais e reprodutivos	Thais Lapa – socióloga CLADEM
18	19/09/13	Direito à livre orientação sexual	Simone Bragin – PLPs
19	26/09/13	ECA – Estatuto da criança e adolescente e a Violência contra as crianças	Eliane Araujo e Patricia Brangalhona - PLPs
20	03/10/13	Direito à educação e Educação de meninos e meninas	Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello – Professora da UFSCar
21	10/10/13	Economia Solidária e organização das mulheres	Rita de Cássia Arruda Fajardo – doutoranda em Engenharia da Produção pela UFSCar
22	17/10/13	Direito da Pessoa Idosa e para as Pessoas com deficiência	Profa. Dra. Cristina Antoniassi – Professora da UFSCar
23	24/10/13	PLPs na prática – planejamento das ações - Avaliação do curso e encerramento	Profa. Raquel Auxiliadora dos Santos
24	31/10/13	Formatura	

Anexo 5 - Panfleto elaborado pelas PLPs em 2012, para utilização em ações educativas.

Frete

INFORMAÇÕES:
Tel.: (16) 3307 7799
pipsaocarlos@gmail.com

Patrocínio:


Apoio:


Endereços e Telefones úteis:

Centro de Referência da Mulher
Rua 13 de Maio, 1.732 - Centro
Tel.: 3307-7799

Delegacia de Defesa da Mulher
Rua São Joaquim, 1348 - Centro
Tel.: 3374 1345 e 33742589.

Defensoria Pública
Rua Bento Carlos, 1 028 - Centro
Tel.: 33688181 e 33681070

Conselho Tutelar
Rua Marechal Deodoro, 2477 - Centro
Tel.: 3371 3990

Guarda Municipal - Tel.: 3364-2112
24 hs: 0800 - 77-100-43

PAVAS - Tel.: 33682044

Disque 180 - Central de Atendimento à Mulher

Disque 190 - Polícia Militar (Emergências)



Promotoras Legais Populares de São Carlos

Quem são as Promotoras Legais Populares (PLPs)

Somos mulheres como você que podem informar, orientar e promover a função instrumental do Direito no seu dia a dia, tendo em vista o acesso de todas aos mecanismos jurídicos e de assistência social, no município de São Carlos / SP. Como educadoras jurídicas populares, atuamos em prol da promoção dos direitos humanos das mulheres, especialmente quando esses direitos são violados ou estão ameaçados.

verso

Promotoras Legais Populares de São Carlos

As Promotoras Legais Populares e a Lei Maria da Penha

As PLPs atuam na promoção da Lei nº 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha, como resultado de anos de luta dos movimentos de mulheres. Busca fortalecer a garantia de direitos as mulheres que sofrem violência. A violência contra as mulheres tem sua origem nas relações desiguais entre homens e mulheres.

Formas de violência contra as mulheres previstas na Lei Maria da Penha:

Violência Psicológica
Quando o homem humilha, desvaloriza, inferioriza. Controla seus passos e movimentos, impedindo-a de sair de casa, estudar, trabalhar, falar com amigos, ou parentes. Decide a roupa que ela deve usar.

Violência Moral
Qualquer ato que configure calúnia, difamação ou injúria. Ridiculariza a mulher em público.

Violência Patrimonial
Destruição de objetos pessoais e de trabalho, bens materiais e documentos, bem como retenção de seus recursos financeiros.

Violência Física
Uso da força e objetos com a intenção de ferir a mulher: socos, espancamentos, empurrões, chutes e armas.

Violência Sexual
Forçar a mulher a ter relações sexuais contra a sua vontade ou quando impossibilitada, fazê-la presenciar práticas sexuais que não deseja. Forçar a mulher a se prostituir. A violência sexual pode vir ou não acompanhada de violência física, porém, a violência psicológica está sempre presente.

Anexo 6 – Parecer do Comitê de Ética**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Promotoras Legais Populares: contribuições para um modelo de educação social de adultos

Pesquisador: Raquel Auxiliadora dos

Santos **Área Temática:**

Versão: 2

CAAE: 24168613.7.0000.5504

Instituição Proponente:CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer:

451.821 **Data da**

Relatoria: 12/11/2013

Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa de mestrado que visa investigar as percepções de mulheres formadas em um curso para Promotoras Legais Populares e as possíveis contribuições desta experiência para um modelo de educação social de adultos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender com as mulheres participantes, a experiência do Curso de Promotoras Legais Populares, entendido como uma forma de EJA e identificando elementos que contribuíam para um modelo social de EJA, que contemple as condições específicas das mulheres, para a sua formação e para a condução das sua própria vida.

Objetivo Secundário:

- compreender com as mulheres participantes, a experiência do Curso de Promotoras Legais Populares, entendido como uma forma de EJA;- identificar elementos que contribuíam para um modelo social de EJA, que contemple as condições específicas das mulheres, para a sua formação e para a condução das sua própria vida.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:**Riscos**

Página 01 de

Continuação do Parecer: 451.821

Os riscos relacionados com sua participação são: denúncias graves contra pessoas ou órgãos públicos que porventura estejam negligenciando o direito à educação e a igualdade entre homens e mulheres; desconfortos relacionados à formas rebuscadas de comunicação; cansaço; exposição de fragilidades profissionais. Para evitar e/ou minimizar tais riscos algumas medidas essenciais serão tomadas, tais como: revisão das transcrições de falas transcritas por equipe de pesquisadores experientes e, nos casos que estes julguem necessário, com os próprios sujeitos; proteção/ocultação da identidade dos sujeitos participantes e das instituições citadas; estudo criterioso da redação de denúncias graves a fim de não expor nenhuma pessoa ou instituição envolvida na pesquisa a situações de punição ou depreciação; uso de linguagem clara e objetiva em toda e qualquer interação da pesquisa, visando a plena comunicação entre as partes envolvidas; abertura plena à desistência de qualquer participantes que deseje desligar-se da pesquisa; agendamento prévio das sessões de pesquisa com os sujeitos, consensuando horário de início e de fim.

Benefícios:

Os benefícios relacionados com a sua participação são: provocar sua reflexão sobre seus posicionamentos, aprendizagens e/ou atuação no Projeto Promotoras Legais Populares, e para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas, favorecendo que possa rever suas trajetórias e práticas escolares, no sentido retomá-las e/ou melhorá-las. Outro benefício da sua participação na pesquisa é fornecer-lhes informações sobre a modalidade EPJA.

Os riscos e benefícios estão adequadamente descritos tanto no protocolo, quanto no TCLE.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante, e riscos e benefícios estão adequadamente descritos no protocolo de pesquisa e no TCLE.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE contém todas as informações necessárias aos possíveis participantes da pesquisa.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou lista de inadequações.

Situação do Parecer:

Aprovado

Página 02 de

Continuação do Parecer: 451.821

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

SAO CARLOS, 08 de Novembro de 2013

**Assinador por:
Maria Isabel Ruiz Beretta
(Coordenador)**