

PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO

ELVIRA GOMES

MULHERES E MENINAS DO MORRO DA CRUZ

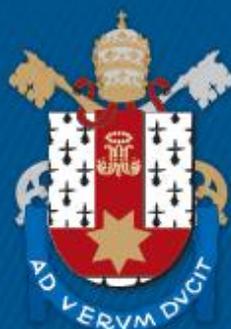
**RECONHECIMENTO DO DIREITO À EDUCAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE
EXERCÍCIO DA CIDADANIA**

Orientador: Prof. Dr. Emil A. Sobottka

Porto Alegre

2018

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

ELVIRA GOMES

MULHERES E MENINAS DO MORRO DA CRUZ
RECONHECIMENTO DO DIREITO À EDUCAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE
EXERCÍCIO DA CIDADANIA

Porto Alegre

2018

MULHERES E MENINAS DO MORRO DA CRUZ

RECONHECIMENTO DO DIREITO À EDUCAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE
EXERCÍCIO DA CIDADANIA

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) como requisito parcial para a obtenção do título de mestra em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Emil A. Sobottka

Porto Alegre

2018

Ficha Catalográfica

G633m Gomes, Elvira

Mulheres e meninas do Morro da Cruz : Reconhecimento do direito à educação como possibilidade de exercício da cidadania / Elvira Gomes . – 2018.

88 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Emil A Sobottka.

1. Educação. 2. Mulheres. 3. Meninas. 4. Reconhecimento. 5. Cidadania. I. Sobottka, Emil A. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Bibliotecária responsável: Salete Maria Sartori CRB-10/1363

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a minha mãe Professora Sábado Gomes, por plantar em cada filho e filha a semente da dedicação e o testemunho de uma vida dedicada a educação.

A meu orientador, Professor Dr. Emil A. Sobottka, pela confiança e dedicação.

Ao meu companheiro, Ribamar N. Ferreira, pela parceria e compreensão.

Aos meus irmãos e irmãs, pela sintonia e o amor.

Aos (as) colegas da vida acadêmica, especialmente a Carine de Oliveira.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos de Mestrado.

A todas as mulheres da comunidade do Morro da Cruz.

Aos demais professores (as) do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, aos técnicos (as) e demais profissionais da Escola de Humanidades.

RESUMO

O estudo sobre o direito à educação e à cidadania continua sendo uma necessidade e um desafio, principalmente no que se refere às mulheres em lugares periféricos como a comunidade do Morro da Cruz. Apesar dos significativos avanços proporcionados pelas lutas históricas, em especial no que diz respeito à educação formal das mulheres, os resultados dessas lutas não atingiram as margens de forma efetiva. Assim, o presente estudo procurou compreender se seria a efetivação do direito à educação uma possibilidade para o exercício da cidadania para meninas e mulheres da comunidade do Morro da Cruz. Para obtenção de dados que possibilitassem responder à questão colocada, foi utilizada como abordagem metodológica a história de vida com recorte na escola e nas experiências que envolvem a vida escolar. O estudo foi fundamentado na teoria do reconhecimento de Honneth e na forma como ele entende a construção do indivíduo nas três esferas do reconhecimento: a do amor, a da estima social ou da solidariedade, e a do direito. A teoria do reconhecimento de Honneth foi utilizada em diálogo com outros(as) autores(as) que pensaram a realidade da educação no Brasil, os direitos de cidadania, as desigualdades de gênero, a luta feminista, a crítica ao feminismo generalizado, as desigualdades (subalternidades) e a oposição do outro. A forma como a identidade do indivíduo vai sendo construída e reconhecida ou não nas três esferas do reconhecimento de Honneth, de certa maneira, vai resultar em sua vida e, principalmente, na sua educação. Por essa razão, este texto procurou trazer tanto a questão do trabalho e da moradia quanto de outros direitos de cidadania para mostrar como a falta deles influenciaram e influenciam o acesso das meninas e mulheres à educação formal e, como consequência, a impossibilidade do exercício de cidadania. Também foi possível perceber algumas brechas nas políticas públicas que uma minoria encontra e que pode servir como uma trilha para novos horizontes.

Palavras-chave: Educação. Mulheres. Meninas. Reconhecimento. Cidadania.

ABSTRACT

The study about the education and citizenship rights continues to be a need and a challenge, especially when is considered women in countryside areas such as the community of Morro da Cruz. Despite significant advances in historical struggles, especially with regard to women's formal education, the results of these struggles did not reach the margins effectively. Thus, the present study sought to understand if it would be the implementation of the right to education a possibility for the exercise of citizenship for girls and women of the community of Morro da Cruz. To obtain data that could answer the question asked, a methodological approach was used to describe the life history with a cut in the school and in the experiences that involve the school life. The study was based on Honneth's theory of recognition and on how he understands the construction of the individual in the three spheres of recognition: love, social esteem or solidarity, and law. Honneth's theory of recognition was used in dialogue with other authors who thought the reality of education in Brazil, rights of citizenship, gender inequalities, feminist struggle, criticism of generalized feminism, inequalities (subalternities) and the opposition of the other. The way the individual's identity is being built and recognized or not in the three spheres of Honneth's recognition, in a way, will result in his life and especially in his education. For this reason, this text sought to bring both the issue of work and housing and other rights of citizenship to show how their lack influenced and influenced the access of girls and women to formal education and, as a consequence, the impossibility of exercising citizenship. It was also possible to perceive some gaps in the public policies that a minority finds and that can serve as a trail for new horizons.

Keywords: Education. Women. Girls. Recognition. Citizenship.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
2 O MÉTODO	10
2.1 COMPREENSÃO E RELEVÂNCIA SOBRE A UTILIZAÇÃO DA HISTÓRIA DE VIDA COMO ABORDAGEM METODOLÓGICA	11
2.2 FAMILIARIDADE E ESTRANHAMENTO, APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE PESQUISADORA E COLABORADORAS.....	15
2.3 O PROCESSO DAS ENTREVISTAS E OS QUESTIONAMENTOS DO CAMPO	16
2.3.1 COLABORADORAS.....	19
3 REFERENCIAL TEÓRICO – CONTEXTO	21
3.1 AS DESIGUALDADE NAS RELAÇÕES DE GÊNERO COMO PROBLEMAS ESTRUTURAIS	27
3.2 AS LUTAS DAS MULHERES E CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA VISÃO DA MULHER COMO UM SER INFERIOR	30
3.3 A CRÍTICA DO FEMINISMO NEGRO	33
3.3.1 O caminho sinuoso dos direitos de cidadania.....	34
3.3.2 Direitos no fio da história	36
3.3.3 A geografia do Morro da Cruz e o direito a educação das mulheres.....	38
4 CONTRIBUIÇÃO DE HONNETH	50
4.1 O RECONHECIMENTO E SUAS TRÊS ESFERAS.....	50
4.2 AS FORMAS COMO O DESRESPEITO SE MANIFESTA NA COMUNIDADE MORRO DA CRUZ PELA PRECARIEDADE DA INFRAESTRUTURA E MULHERES NEGRAS COMO AS MAIS AFETADAS	53
4.3 A TEORIA DO RECONHECIMENTO COMO UMA PROPOSTA ENCONTRADA POR HONNETH	54
5 O ESPELHO DE UMA REALIDADE A PARTIR DAS VIDAS	57
5.1 PROPOSTA DE UMA LEITURA COM BASE NA EXPERIÊNCIA DO OUTRO	57
5.2 RELAÇÕES FAMILIARES E OS MEIOS PARA EXISTÊNCIA DA PRIMEIRA ESFERA DO RECONHECIMENTO	57
5.3 ESCOLA DA COMUNIDADE COMO UM ESPAÇO HOSTIL QUE SE IDENTIFICOU COM A PRECARIEDADE LOCAL	65

5.3.1 O direito à educação como um percurso para a construção da cidadania com investimento real	72
5.3.2 Políticas públicas no Morro da Cruz como rearranjo	73
5.3.3 Denúncia de uma histórica desigualdade de gênero naturalizada e agravada pela pobreza e pela raça e o anúncio ou divulgação de um exercício novo de reeducação nas relações familiares	75
6 CONCLUSÃO	78
REFERÊNCIAS	82

1 INTRODUÇÃO

A educação sempre foi um campo de disputa ideológica, de busca pela manutenção de privilégios (restritos), de exclusão, e, no cenário atual, um mercado de competições e possibilidades. Talvez isso explique porque o tema gera desconforto social e está sempre presente nas pautas de debates e nas lutas sociais. Conforme Teixeira (1967), a educação é um problema e um interesse público, um direito de cada pessoa e um dever da sociedade organizada de forma política. Esse autor entende que a pessoa é o resultado da própria sociedade e da educação; quer dizer que a educação é um projeto de investimento ou não, conforme o modelo de sociedade que se quer.

A partir da compreensão de que a educação é um direito do indivíduo e de cidadania que muitas pessoas ainda não têm acesso é que se propõe, no presente trabalho, estudar o reconhecimento do direito à educação como uma possibilidade para o exercício da cidadania de meninas e mulheres da comunidade Morro da Cruz. A educação é compreendida como um processo que habilita os indivíduos a apreenderem sua dinâmica social e pessoal, também como instrução formal e informal, possibilita às pessoas assumirem com maturidade os desafios impostos constantemente pela sua sociedade. Segundo Sobottka (2015, p. 133-134) “Educação continua sendo uma das instituições centrais da socialização”. Por isso, é de fundamental importância retomar o debate sobre o tema, especialmente no que diz respeito ao acesso das mulheres a esse direito, sendo ele um dos primeiros a ser reivindicado por elas ao longo da história.

O processo de luta para conquista dos direitos de cidadania sobretudo o da educação para mulheres foi uma trajetória lenta e longa. Hoje, seu reconhecimento e sua real efetivação ainda merecem ser retomados, principalmente quando se fala de mulheres a partir da negritude e da classe.

O objetivo desta pesquisa é compreender se: seria a efetivação do direito à educação uma possibilidade para o exercício de cidadania de meninas e mulheres da comunidade do Morro da Cruz? O estudo é cunhado na teoria de Honneth, pois esse autor procura formular a crítica da sociedade a partir de uma única categoria: a do reconhecimento. Assim, procurarei identificar se o reconhecimento do direito à educação nas três esferas de Honneth, isto é, na família, na sociedade civil e no Estado, é uma das condições fundamentais que possibilitam o exercício da cidadania. Mesmo

reconhecendo que, muitas vezes, é delicado procurar compreender a realidade como a que pretendo a partir da compreensão de Honneth sobre a luta pelo reconhecimento e, ao mesmo tempo, colocá-lo em diálogo com autores que pensam a partir da margem, de forma diferente de Honneth que fundamenta sua teoria a partir de outras realidades: sociais, culturais, históricas e outra forma de reproduzir a vida, será feito um esforço para que esse diálogo seja possível. Até porque a realidade brasileira também tem suas discrepâncias principalmente no que diz respeito ao tema.

Segundo Gomes (2016), a maior parte das mulheres com quem trabalhou no Morro da Cruz não acessa o direito à educação, então, neste trabalho, também buscarei verificar se, no que diz respeito aos anos de escolaridade, essa realidade vai se repetir na vida de suas filhas e ou netas.

Ao longo do trabalho, serão apresentadas as discussões de Honneth, permeando essas explicitações com a apresentação da condição das mulheres entrevistadas para este estudo, a partir de seu contexto de mundo, procurando mostrar como a teoria do reconhecimento auxilia na compreensão da realidade dessas pessoas. Também apontaremos a contribuição de outros(as) autores(as) que pensam a partir da margem sobre a problemática da exclusão, da pobreza e da educação como um interesse da sociedade. A educação como uma esfera de disputa ideológica e como uma contradição, na medida em que a disputa diz respeito tanto ao investimento, tendo a formação e a autonomia do indivíduo como um fim e, ao mesmo tempo, podem ser motivados pelos projetos que a princípio são movidos pelo capital, ou seja, as empresas sempre tiveram um papel diferente das instituições educativas porque elas são motivadas pela ganância monetária e as instituições educativas são movidas pela busca do conhecimento à educação e à cultura; a lógica das empresas é a curto prazo enquanto que a da educação tem perspectiva de séculos (SCHWARZMAN, 2001, p. 01).

No entanto, para o Schwarzman (2001), essa barreira de diferença foi fraturada e as instituições educativas passaram a se comportar como empresas econômicas tanto no modo de avaliação quanto na venda do seu produto.

A concepção de que a educação tem como fim a formação do indivíduo vai ao encontro da ideia de Teixeira (1968), de que não deveria ser um privilégio, mas um direito; e, ao mesmo tempo, concorda com a noção do direito de cidadania. Quanto menos a educação for voltada para um projeto de cidadania, mais difícil será pensar em sua efetivação no contexto das mulheres da comunidade do Morro da Cruz, de forma especial se for levado em conta o valor atribuído a essa mulher historicamente e conforme seu contexto atual.

Do ponto de vista do indivíduo, as probabilidades de receber educação diferenciada e de recebê-la em determinado grau dependem de sua posição no contexto social, da natureza de seu trabalho e do valor atribuído a este pelos interesses da consciência social dominante (PINTO, 1982, p. 37).

Pinto também mostra que é ingênuo pensar em uma transformação imediata da realidade e forçá-la sem pensar no auxílio da própria realidade. Quer dizer, é possível fazer a educação total do povo pela ação da fração deste que se vai educando, ou seja, essa dinâmica vai se dando pela tomada da consciência da própria realidade, como é o caso da luta de mulheres pelos direitos de cidadania, como também o despertar do feminismo negro e suas reivindicações por meio das pautas que dizem respeito à sua condição real.

2 O MÉTODO

Minha afinidade com o tema relacionado à questão feminina e, nesse trabalho, com foco voltado à investigação do direito das mulheres à educação como uma das condições para o exercício da cidadania, tem a ver com minha experiência profissional junto a essa população. Trabalhei um período de tempo relativamente curto, mas denso em termos de experiência. Fui, durante 2 anos e meio, educadora de adolescentes e jovens em um programa do Governo para jovens de baixa renda. Também ministrei cursos para algumas mulheres da comunidade Morro da Cruz desprovidas de condições para se inserirem no mercado de trabalho. Em ambas as experiências, lidei diretamente com um público composto em sua maioria por mulheres de baixa renda e pude partilhar de vários dilemas vivenciados por elas.

Desse contato com as mulheres possibilitado pelas experiências mencionadas, além de várias inquietações, surgiu também o desejo de compreender de forma mais aprofundada se a efetivação do direito à educação é uma possibilidade para o exercício da cidadania das mulheres e meninas do Morro da Cruz. Assim sendo, a afinidade com a questão das mulheres que construí nos espaços de reflexão e vivência, constituiu-se como um aspecto decisivo para a escolha do tema, despertando uma sensibilidade e contribuindo de modo determinante para o debate na elaboração do trabalho proposto¹.

Com vistas à realização da presente investigação, recorri à entrevista sobre história de vida como procedimento metodológico para obtenção de dados. Para Melo; Colognese (1998), a entrevista sobre história de vida é um processo de interação social em que a entrevistadora ou o entrevistador tem o propósito de obter informação do

¹ Antes mesmo do contato profissional na comunidade Morro da Cruz, tive também a experiência, de 2 anos com mulheres em algumas comunidades rurais da região de Cacheu, em Guiné-Bissau. Desse modo, a situação das mulheres com as quais trabalhei tem me instigado bastante e provocado questionamentos, de forma que meu trabalho de conclusão do Curso de Graduação em Ciências Sociais consistiu em uma investigação sobre a contribuição da teoria de Axel Honneth para compreender o direito das mulheres da comunidade Morro da Cruz. Na mesma ocasião, conforme citado previamente, trabalhava com adolescentes e jovens em um programa do Governo Federal: Trabalho Educativo e Jovem Aprendiz, em que a maioria dos participantes de tais programas eram meninas oriundas de famílias de baixa renda. A partir dessa investigação, a questão da educação passou a chamar minha atenção porque as mulheres com as quais trabalhei apresentaram uma baixa escolaridade e até mesmo analfabetismo. Por isso, a necessidade de compreender se a efetivação do direito à educação, no seu sentido integral, na família, na sociedade civil e no Estado, possibilita o exercício de cidadania.

sujeito, que colabora com sua pesquisa, em um diálogo em que existe um objetivo a ser alcançado a partir da apreensão e análise de dados obtidos desse diálogo. Bardin (1977, p. 44), ao diferenciar a análise de conteúdo da linguística, defende que a análise de conteúdo “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”. Com base nisso, é possível afirmar que as narrativas sobre histórias de vida, sobre as quais a pesquisadora ou o pesquisador se debruça, procurando analisar seus dados/conteúdos, as significações envolvidas, e, desse modo, conhecer o que está por detrás delas, servem, ao mesmo tempo, como uma lente a partir do qual a investigadora enxerga a realidade. Em termos gerais, a história de vida representa uma estratégia metodológica na qual os discursos, as narrativas dos sujeitos ganham um valor central para a compreensão dos fenômenos sociais (JAIME; GODOY; ARILDA; ANTONELLO, 2007).

2.1 COMPREENSÃO E RELEVÂNCIA SOBRE A UTILIZAÇÃO DA HISTÓRIA DE VIDA COMO ABORDAGEM METODOLÓGICA

A história de vida como uma abordagem metodológica começou a ser utilizada na Escola de Chicago, em 1920, a partir de uma pesquisa produzida na Polônia, por Znaniski, mas, firma-se realmente só em 1960, momento em que procurou estabelecer as estratégias de análise do vivido, constituindo um método de coleta de dados dos indivíduos no contexto das relações sociais (SPINDOLA; SANTOS, 2003).

Haguette considera que a história de vida, mais do que qualquer outra técnica, exceto talvez a observação participante, é aquela capaz de dar sentido à noção de processo. Este “processo em movimento” requer uma compreensão íntima da vida dos outros, o que permite que os temas abordados sejam estudados do ponto de vista de quem os vivencia, com suas suposições, seus mundos, suas pressões e constrangimentos. (HAGUETTE, 1987, p. 82).

Nesse sentido é que utilizarei a história de vida como abordagem metodológica com o recorte na experiência escolar e as relações que envolvem essa situação, considerando, também, que essa abordagem é muito adequada para as pesquisas fundamentadas em Honneth, visto que esse autor busca interpretar a sociedade por meio da categoria do reconhecimento. Como o objetivo do autor é mostrar o modo pelo qual

indivíduos e grupos sociais inserem-se na sociedade por meio de uma luta por reconhecimento, então é de fundamental importância a utilização de história de vida como abordagem metodológica por não trazer apenas a realidade individual das pessoas, mas também possibilita acessar informações da sociedade em que se inserem e a dinâmica da própria inserção. Além disso, é relevante também mostrar a importância dessa abordagem nas Ciências Sociais em um sentido geral, por essa área se preocupar com a interação do indivíduo e seu meio (a relação do micro e do macro contexto).

É preciso enfatizar que o pesquisador ou a pesquisadora constroem um problema e vão a campo com os sentidos sensibilizados, a fim de captar elementos que lhes possibilitem compreender ou explicar o fenômeno ou o problema identificado. Desse modo, a entrevista sobre história de vida deixa de ser uma simples conversa, pois há um objetivo, uma intenção a ser alcançada, qual seja: possibilitar ao entrevistado(a) emergir na sua história de forma espontânea trazendo elementos que possibilitem ao(o) pesquisador(a) responder sua pergunta.

Por meio de entrevistas é possível “captar o que acontece na interação do individual com o social”, de modo que presente e passado se fundem, dando uma visão de conjunto, uma compreensão do passado a partir do presente. Ou então, a partir de um olhar sobre o passado é possível perceber a soma do conjunto de elementos vivenciados; no entanto é o momento presente que permite a sua compreensão (PAULINO, 1999, p. 140).

O surgimento da história de vida como um procedimento metodológico foi recebido por alguns autores como uma abordagem² não científica, algo próximo ao senso comum. Diversas críticas acompanharam essa abordagem desde sua gênese como um procedimento metodológico; no entanto, ela vem resistindo, ganhando credibilidade e legitimidade pelos resultados que vêm sendo alcançados por meio da sua utilização e, além disso, conquistando seu espaço, principalmente nas Ciências Sociais.

² Becker (1999 CITADO POR JAIME; GODOY; ANTONELLO, 2007), por sua vez, mostra como a história de vida era considerada pouco confiável, aproximando-se mais da literatura e do jornalismo do que de uma abordagem científica, pensado em sua acepção positivista.

Considerarei pertinente usar as entrevistas sobre histórias de vida como procedimento metodológico por entender que, para a obtenção das informações necessárias que permitissem compreender o problema da pesquisa de modo consistente, seria inevitável um contato mais direto com as colaboradoras. Ou seja, apresentava-se como indispensável a criação de um vínculo, de uma relação de confiança com as entrevistadas, uma vez que, buscando alcançar o objetivo proposto por essa pesquisa, seriam analisadas as próprias histórias de vida dessas mulheres. Desse modo, estava em jogo um conjunto de significados proveniente das diversas situações e experiências vivenciadas, que não viria à tona com a utilização de outra abordagem que não propõe um contato mais próximo com as colaboradoras entrevistadas.

As entrevistas são geradoras de “compreensões ricas de biografias, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos das pessoas permitindo que as colaboradoras contem sua história ou respondam perguntas dentro de sua própria estrutura de referências”, de modo espontâneo e flexível. Mesmo sendo assim, o(a) pesquisador(a) não perde o foco do problema da pesquisa porque ele ou ela tem seus objetivos claros e todos os detalhes da entrevista são meios que se tem para alcançar esse objetivo (MAY, 2004, p. 145, 149).

A abordagem da história de vida possibilita uma imersão nas circunstâncias, no contexto, ela é um aprofundamento nos sentidos e nas emoções. Sendo assim, é preciso reconhecer as colaboradoras como sujeitos que produzem conhecimentos e práticas e os achados como o resultado de uma dinâmica conjunta de quem pesquisa e das pessoas que colaboram com revelações, silêncios, rupturas, significados manifestos e ocultos, continuidades e rupturas, isto é, tudo o que compõe uma entrevista sobre história de vida³⁴ (CHIZOTTI, 1991).

³ Para Correa; Guiraud (2009), a crítica à hegemonia da escrita, como única forma de conhecimento, começou a ganhar expressão em 1920, com os historiadores franceses da Escola dos Annales se posicionando contra a historiografia positiva. De modo que a valorização da palavra falada, como instrumento de pesquisa e conhecimento, surge, nos Estados Unidos, abrindo possibilidade tanto para pesquisas históricas quanto para outras áreas do conhecimento.

Para Honneth (2003a), a pessoa desenvolve o sentimento de valorização quando suas capacidades são vistas a partir de sua individualidade e não da avaliação coletiva. Então, também se pode dizer que, na entrevista sobre a história de vida, isto é, por meio do seu modo flexível e aberto, o indivíduo tem a possibilidade de fazer uma avaliação com base na sua individualidade composta a partir das três esferas. Que quer dizer, desde aquele sentimento da primeira relação da interdependência do bebê com a mãe, na esfera do amor, do direito, até a esfera da solidariedade. Ou seja, a partir de sua experiência pessoal, em todas as esferas, tanto da negação do reconhecimento ou do desrespeito quanto de valorização e do direito.

Por intermédio das narrativas de sua vida, o indivíduo se preenche de si mesmo, obrigando-se a organizar de modo coerente as lembranças desorganizadas e suas percepções imediatas. Essa reflexão de si faz emergir, em sua narração, todos os microeventos que pontuam a vida cotidiana, do mesmo modo que as durações, provavelmente comuns aos grupos sociais, mas que estão dentro da experiência individual contribuem para a construção social da realidade (SPINDOLA; SANTOS, 2003).

A entrevista sobre história de vida, mesmo tendo como foco a história de cada indivíduo e suas experiências individuais, não se limita a uma análise particular. Para Spindola e Santos (2003), as histórias de vida mesmo sendo individuais trazem em si práticas sociais do modo como indivíduos se inserem e/ou atuam no seu contexto social. Cada história particular traz valores e vivências de um grupo social, o que faz com que o (a) pesquisador(a) transcenda a particularidade e consiga visualizar, a partir das entrevistas, a dinâmica coletiva de um grupo.

Desse modo, por meio da entrevista, o(a) pesquisador(a) apreende o modo de vida coletivo. Nesse coletivo, cada pessoa encontra suas referências e valores, elementos estes que o(a) ajudam a compreender e a fazer sua análise. Quer dizer que a utilização dessa abordagem não só possibilita a compreensão do universal pelo particular, mas também é um diálogo entre as culturas da narradora e da pesquisadora, quer dizer modos de ver viver e explicar o mundo conforme o lugar que cada uma ocupa. É possibilitar que a pluralidade de sentidos se manifeste na construção do conhecimento histórico; é também permitir que na construção desse conhecimento

aflore a polifonia de vozes que se esconde no *corpus* pesquisado; é, antes de tudo, dar visibilidade ao outro, deixar que a voz do outro aflore no texto interpretativo.

Nessa perspectiva, o pesquisador é um caçador do invisível, é aquele que sai em busca daquilo que não foi dito, daquilo que não está escrito, com o propósito de ampliar o seu campo de interpretação e de se aproximar cada vez mais da voz do narrador. Sua tarefa, no momento da interpretação, é também destrinçar o oculto que se esconde no visível, é ir além dos limites da visão (COSTA, 2014, p. 51).

2.2 FAMILIARIDADE E ESTRANHAMENTO, APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE PESQUISADORA E COLABORADORAS

O que significa ser uma mulher negra, estrangeira, nascida em um país periférico, que estuda mulheres em um lugar igualmente periférico como o Morro da Cruz? A partir de um olhar superficial, o estranhamento parece não existir, visto já haver uma relativa familiaridade com essa realidade. Além disso, não sou estranha se for considerar simplesmente minhas características raciais (negra caminhando em qualquer comunidade periférica do Brasil é a realidade mais comum e óbvia possível). Mas, se por um lado minhas características raciais não me diferenciam tanto das minhas colaboradoras, por outro, quando nos aproximamos como iguais, na troca de experiências, nos vemos como diferentes. Não só pelo fato de eu pertencer a outro país, a outro continente, mas também por ter histórias, vivências diferentes, que ao serem compartilhadas são vistas como estranhas pelas colaboradoras.

Na cultura e na história de vida marcamos nossas diferenças tanto no que diz respeito às concepções em relação aos valores quanto em relação às instituições. Além dessas diferenças, ainda carrego a curiosidade de uma cientista social que deseja compreender, conforme afirma Haguette (1987), as vivências, os pontos de vista, em resumo, um pouco do mundo dessas colaboradoras, para responder o fenômeno a que esse trabalho se propõe. E diante da curiosidade das mulheres frente a essas diferenças, a estranheza, todo esse conjunto de significados a ser partilhado, como em uma espécie de dialética, vem para perto, aproxima-se, diminui o distanciamento. Mesmo que o distanciamento tenha diminuído para possibilitar o diálogo ou a narrativa, ele continuará

a existir e cada uma vai utilizar conforme o lugar onde se encontra ou o papel que desempenha.

2.3 O PROCESSO DAS ENTREVISTAS E OS QUESTIONAMENTOS DO CAMPO

As entrevistas foram realizadas de outubro a dezembro de 2016 e, como já estava relativamente familiarizada com o espaço comunitário e com algumas pessoas da comunidade, não encontrei dificuldades para acessar a escola onde fiz as entrevistas. Inicialmente, entrei em contato com a vice-diretora que autorizou de imediato minha pesquisa na escola, visto que foi minha colega de trabalho em um programa governamental para adolescentes e jovens de baixa renda, realizado em um Centro Social. Houve também aceitação da proposta tanto por parte da coordenação e das professoras, quanto da juventude de forma geral. Muitas pessoas se mostraram interessadas pelo fato de minha pesquisa tratar da questão do reconhecimento e da cidadania das meninas e mulheres de sua comunidade.

Dentro da escola, me deram liberdade de circular pelas salas e de explicar o propósito de minha pesquisa, de maneira que, em um primeiro momento, pude conversar com a diretora, com as professoras, com as alunas e os alunos. Em um segundo momento, estabeleci um diálogo informal, no recinto da escola, com as alunas que tinham mais curiosidade em relação a mim, à minha procedência e ao trabalho que seria realizado na escola, qual era o significado da pesquisa para mim como estrangeira, e qual era exatamente a razão pela qual escolhi tal comunidade-escola para realizar aquela investigação. Por já ter atuado na comunidade, conforme mencionado inicialmente, havia tido contato com mães, irmãs, irmãos de algumas dessas alunas, então eu não era, portanto, uma total desconhecida.

De forma inicial, convidei todas as meninas de uma determinada turma para participarem das entrevistas. Posteriormente, ampliei o convite para meninas de outras turmas. É importante destacar que nenhuma das meninas convidadas se recusou a participar. Embora as primeiras entrevistadas mostraram-se tímidas, percebi que quanto mais eu frequentava a escola, mais elas iam ficando à vontade comigo nas conversas. Posteriormente, bastava eu aparecer na escola para elas correrem em busca da chave com a finalidade de abrirem o portão para eu entrar.

As entrevistas foram realizadas na sala de lanche dos(as) professores(as). Apesar do barulho externo, de modo geral, tendo em vista que o local era um ambiente mais reservado, foi possível realizar as conversas com tranquilidade. Na maioria das vezes, foram colhidas duas entrevistas por dia, em alguns dias, só foi possível colher um; em outros, porém, não consegui fazer nenhuma entrevista por se tratar do final do segundo semestre, época em que geralmente as escolas têm muitas atividades, como conselho de classe ou outras relativas à sua organização interna.

Ao todo, foram realizadas nove entrevistas na escola. Dessas nove, apenas duas foram utilizadas, uma vez que o conjunto das entrevistadas apresentou realidades semelhantes e muito centradas na vida escolar. Assim, percebi que, se o tema diz respeito à efetivação do direito à educação como exercício da cidadania, a pesquisa não pode se resumir apenas à escola, pois não alcançaria as meninas da mesma faixa etária que não estão na escola. Se não incluísse essas meninas, o trabalho poderia empobrecer, mas, também, colher outros relatos elevaria o número de material para além do que teria condições de analisar naquele momento.

Sendo assim, eliminei os três primeiros relatos que foram realizados com o objetivo de familiarização com o espaço e com a metodologia, pois, apesar de ter utilizado a mesma em um trabalho anterior, o ambiente era outro e o público era apenas de mulheres adultas. Geralmente as mulheres adultas têm mais desenvoltura e muito mais facilidade para falar de si próprias do que as adolescentes. Com estas, mesmo mostrando disponibilidade e desejo de falar, normalmente a conversa é menos longa, visto que, em determinados momentos, parece lhes faltar palavras ao que emitem sinais que apelam para respostas ou opiniões. Com certeza, essa foi a parte mais desafiadora do processo, quando encontrei dificuldades para segurar a inquietação e a vontade de responder a estímulos que elas emitiam para eu opinar, aprovar ou desaprovar.

Como já mencionado, a proposta inicial desta pesquisa era fazer as entrevistas na escola com as meninas e, posteriormente, nas casas com as mães delas. Mas, após realizar entrevistas no ambiente escolar, conforme descrito, deparei-me com aquela dúvida persistente que acompanha o trabalho de pesquisa: será que os dados adquiridos nas entrevistas podem dizer algo consistente sobre o que se quer compreender, trazer à

luz a realidade das meninas da comunidade do Morro da Cruz, tal como propõe a pesquisa ou é necessário fazer algo mais para atingir os objetivos esperados?

Diante disso, comparei as seis entrevistas restantes das meninas e, conforme a repetição, eliminei quatro feitas na escola, considerando necessário fazer outras entrevistas com meninas da mesma idade, em espaços informais da comunidade, para ver como os dados se comportariam em relação aos adquiridos no espaço escolar. Com esse propósito, iniciei caminhadas na comunidade, fui de porta em porta à procura de outras meninas entre 13 e 18 anos de idade. Fui recebida, inicialmente, por duas meninas de famílias diferentes e realizei duas entrevistas, uma por dia, com a média de 1 hora de conversa em cada uma delas⁵. Isso já mostra uma diferença significativa em relação ao tempo dos relatos colhidos na escola, que foi entre 15 e 20 minutos de conversa, o que talvez pode significar que o espaço da casa é mais propício para a conversa informal. Vale lembrar que meu recorte de idade era de 13 a 18 anos, mas as meninas entrevistadas tinham entre 15 a 18 anos.

Depois desse processo, voltei às mulheres que já havia entrevistado no trabalho anterior, relativo à pesquisa da graduação, que era sobre a contribuição da teoria do reconhecimento para compreender o direito das mulheres na comunidade o Morro da Cruz, trabalho que me despertou o interesse de aprofundar mais a respeito desse assunto na presente pesquisa. Com elas realizei três entrevistas para examinar mais a fundo questões levantadas anteriormente. Por isso, as conversas não foram tão longas quanto nas primeiras vezes; porém, decidi não fazer mais entrevistas e fiquei somente com as três já realizadas, porque entendi que já traziam dados suficientes e também porque não apareciam mais elementos novos que pudessem acrescentar ao trabalho, em razão do pouco tempo do contato anterior. Das três entrevistas feitas com as mulheres foram consideradas apenas duas, pois, uma delas, além de mostrar uma realidade semelhante à das demais entrevistadas, tinha muito ruído e não foi possível transcrever com fidelidade o seu conteúdo. Essas situações me possibilitaram também equilibrar as entrevistas, ficando duas na escola, duas com meninas fora da escola e duas com as

⁵ O fato de ser em casa, no final de semana, contribuiu para uma conversa mais tranquila e longa.

mulheres assim, somando ao todo seis entrevistas utilizadas para este trabalho: quatro realizadas com meninas e duas realizadas com mulheres.

2.3.1 COLABORADORAS

Colaboraram com este estudo quatro meninas e duas mulheres, todas selecionadas no grupo de 10 entrevistas. Duas meninas foram entrevistadas na escola pública da comunidade e as outras duas em suas casas, sendo que uma delas estuda em uma escola pública fora da comunidade e a outra já não frequentava mais o ambiente escolar, mas também estudou em escola pública. As duas mulheres foram entrevistadas em suas casas, então serão utilizadas seis entrevistas para este trabalho.

Tabela A: Características demográficas das meninas colaboradoras.

Nome ⁶	Idade	Escolaridade	Escolaridade da mãe	Profissão da mãe	Local da entrevista
01	18	12º ano	Médio incompleto	Segurança	Casa
02	17	9º ano	Ens. Fund. Incompleto	Empregada doméstica	Casa
03	16	9º ano	-	Empregada Domestica	Escola
04	15	6º ano	Ens. Fund. Incompleto	Empregada doméstica	Escola

Fonte: A Autora (2018).

⁶ Utilizei números para designar as colaboradoras da pesquisa.

Tabela B: Características demográficas das mulheres colaboradoras.

Nome	Idade	Escolaridade	Profissão	Local da entrevista
05	52	Não alfabetizada	Empregada doméstica	Casa
06	37	Ens. Médio Incompleto	Empregada doméstica	Casa

Fonte: A Autora (2018).

3 REFERENCIAL TEÓRICO – CONTEXTO

Início um percurso de estudo sobre educação e gênero em um lugar periférico, conhecido principalmente pelas suas limitações sociais, ausência de investimentos do poder público e marcado pelas mais diversas formas de violência, tanto física e moral, quanto psicológica, quer dizer, todas as violências causadas pela monumental desigualdade. Do alto da comunidade, em um vasto horizonte, se vê luxo, mas entre os pés de quem olha o horizonte, está o lixo, a miséria e a criminalidade, compondo, dessa forma, um cenário hostil. São realidades que criam danos profundos no convívio comunitário, porque, de certa forma, rompem com princípios da moralidade, expectativas dos indivíduos, seus sonhos e esperanças.

As violências apontadas podem ser caracterizadas como institucionais ou como violências que vêm de cima⁷, como uma espécie de ditadura social por se assemelharem, em parte, com um regime ditatorial na forma como limitam o acesso dos indivíduos àquilo que lhes pertence por direito. Ou seja, violência institucional é uma ditadura por não possibilitar à massa de trabalhadoras e trabalhadores a participação nas riquezas produzidas, ou por proporcionar uma participação insuficiente, abaixo do que se espera para uma vida digna. Segundo Marshall (1967), toda a pessoa deve chegar a ser um cavalheiro, o que quer dizer levar uma vida civilizada (digna), de acordo com os padrões de sua sociedade.

Também podem ser caracterizadas como formas de violência que vêm de cima aquelas institucionalizadas em nossa sociedade, que têm o poder da força, que veem nas classes empobrecidas uma ameaça ou um perigo a ser controlado. Para Coimbra (2001), tal tipo de violência é antigo, oriundo dos tempos do Brasil escravocrata, tendo persistido tanto na escravidão quanto em regimes posteriores, principalmente no regime militar.

⁷ Uma segunda forma de violência é a não institucional ou caracterizada como violência que vem de baixo, é aquela que tem mais probabilidade de se reproduzir onde a primeira é acentuada pelas carências de toda ordem.

Na conjuntura atual, a violência convive ambigualmente com a democracia, melhor dizer, um regime que se caracteriza também pelas liberdades, mas que nega essa liberdade quando não fornece para certos indivíduos o desenvolvimento das capacidades necessárias para participarem, expressarem-se ou manifestarem-se sem medo. Quando não lhes capacita para exercer essas liberdades de forma efetiva pela falta de recursos econômicos básicos para subsistência, ou, então, para que serve a liberdade sem acesso tanto à informação quanto aos direitos sociais mínimos? Seria resumir pessoas apenas a objetos votantes, mas que não se beneficiam de forma efetiva das propostas do regime democrático. A democracia convive ambigualmente com a violência, quando propõe liberdade e, ao mesmo tempo, nega essa mesma liberdade ao não criar mecanismos que possibilitem a todos o seu exercício.

A realidade social padrão chegou a seu cume na criação coletiva de uma categoria de cidadão de bem⁸, que não encontramos nos clássicos das Ciências Sociais, mas que concretamente, em nosso cotidiano, exerce uma grande influência no modo como os indivíduos são caracterizados, significados.

No Brasil, a violência encontrou, no tempo, um desdobramento natural que lhe possibilitou perpetuar sem grandes transformações. Significa um desdobramento que permitiu a continuidade da violência dentro de uma visão, ainda nos moldes escravocratas, que não considera o outro como um ser de igual direito, tanto no que diz respeito à posse de bens materiais, quanto em relação ao próprio direito à dignidade e à vida. Aspectos esses que, de acordo com Marshall, qualificam alguém como um cidadão, ou seja, aquele que possui o *status* de cidadania participa da vida da comunidade na divisão dos bens produzidos e nas decisões da comunidade (MARSHALL, 1967).

⁸ O cidadão de “bem” pode ser caracterizado como aquele que sua cor e aparência, por si só, dizem sobre si. Impõe confiança, respeito, mostra que tem família, sua dor é compartilhada e sua morte é lamentável. Em oposição a este, encontramos aquele cidadão que todos sabem onde é ou deveria ser seu lugar, que precisa ter sempre seu currículo em mente para comprovar que é trabalhador ou trabalhadora. E quando morre, sua morte fica no anonimato, sendo só mais um dado na estatística nacional.

Ainda como um modo de violência que vêm de cima, podemos caracterizar a criminalidade relacionada às drogas ilícitas, cuja venda geralmente é mais evidente nas comunidades periféricas como o Morro da Cruz, onde geralmente o Estado é ausente em termos de prestação de serviços e na organização deles como um todo. Assim sendo, as comunidades ficam expostas à violência e ao controle do crime organizado, grupos que estabelecem vários tipos de poder e domínio sobre os indivíduos. Realidade crucial e de total insegurança para adultos que trabalham e precisam deixar suas filhas e filhos adolescentes em casa, com medo de que sejam envolvidos no uso de drogas, no tráfico ou até mesmo com medo da morte. A população do Morro da Cruz, em Porto Alegre, não foge dessa realidade de criminalidade que envolve várias faixas etárias e atinge a vida da comunidade e seu ritmo em geral.

Minha intenção, no presente trabalho, não é de descrever profundamente a situação brevemente apresentada, mas apenas situá-la na realidade das colaboradoras: mulheres e meninas do Morro da Cruz. Nesse exercício, pretende-se, a partir da categoria reconhecimento de Axel Honneth, compreender se a efetivação do direito à educação é uma possibilidade para o exercício de cidadania para mulheres e meninas da referida comunidade.

Segundo a ótica de Marshall (1967, p. 76), a cidadania é “um status concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade”. Quer dizer, é a maneira como o indivíduo e Estado se conectam e “todos aqueles que possuem o status [de cidadão] são iguais com respeito aos direitos e deveres pertinentes ao status” (ou seja, na forma como o Estado deveria se impor para generalizar os direitos) (MARSHALL, 1967, p. 74).

Para falar de cidadania, Marshall (1967) constrói seu pensamento a partir da realidade inglesa e de forma cronológica. Ele analisa o caminho percorrido pelos ingleses em direção à conquista dos direitos, esses ele distingue como: direito civil, político e social. O primeiro surgiu no século VIII, o segundo no século XIX, e o terceiro no século XX. Para o autor, o direito civil é aquele necessário para a liberdade individual, de ir e vir, pensar, acreditar e acessar a justiça. Os direitos políticos, de acordo com Marshall, dizem respeito à participação política, ou seja, o direito de voto: votar, ser votado e associar-se a grupos ou a partidos. Esses direitos, de certa forma, são

um esforço para possibilitar ao indivíduo a participação na vida política e na construção de normas, de modo que essas não sejam estranhas para o próprio indivíduo. E por último, o direito social, ou da terceira geração, é aquele que engloba todos os demais, porque diz respeito tanto ao bem-estar econômico quanto à segurança, saúde, educação e trabalho digno⁹. Conforme o autor, é aquele que permite ao indivíduo “levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade”. (MARSHALL, 1967).

Para o autor, os direitos mencionados não se definiam de forma clara porque as instituições também estavam “amalgamadas” entre si. O Tribunal de Justiça ou os conselhos governamentais, como Assembleia Legislativa, não tinham funções claramente definidas, isto é, o Estado realizava essas funções. Quando essas instituições começam, aos poucos, a se definirem, os direitos também começam progressivamente a serem definidos como tais. O direito social principalmente, pois o *status* era o demarcador da diferença no feudalismo e nas cidades na Idade Média, já se podia ver a ideia de cidadania como igualdade de direitos e deveres, mas restritos às pequenas localidades.

A mudança ocorre tanto em nível geográfico quanto funcional, porque as instituições assumem suas funções com seu caráter nacional, unificam direitos e deveres que eram costumes locais¹⁰. Portanto, ocorre a ampliação da igualdade no momento em que instituições, principalmente as jurídicas, iniciam um processo de ultrapassagem das pequenas localidades e assumem o seu caráter nacional, com maior clareza a respeito dos seus papéis dentro de um contexto em que os indivíduos reais reproduziam suas vidas.

Com esse entendimento, Marshall coloca o *status* de cidadão em uma realidade diferente daquela dos pequenos grupos, tal como se configurava nas sociedades medievais, com base nos costumes locais e alicerçado em uma compreensão a partir da diferença de classes. Também diferencia o *status* de cidadão daquele do feudalismo,

⁹ Fato que lembra o Dia Internacional da Mulher criado a partir de uma luta para melhores condições de trabalho.

¹⁰ Marshall (1967), a partir da página 64, mostra como essa transformação ocorre historicamente.

sistema em que o *status* não era de cidadania, mas era exatamente o demarcador da diferença de classes. Para o autor, não havia nenhuma norma ou código que estabelecesse a igualdade entre as pessoas em algum sentido, de modo que não se podia contrastar o princípio de desigualdade. É importante ressaltar que Marshall não intenta banir as desigualdades de sua construção teórica, pois insiste em uma igualdade de cidadania definida a partir dos três direitos: civis, políticos e sociais.

Quando Marshall, em seu trabalho, traz a questão de deveres e obrigações como intrínsecos à cidadania e a realidades abertas à construção, e, desse modo, à ampliação da participação, ele vai ao encontro do pensamento de Habermas, em relação ao que este considera como sendo a legitimidade de uma ordem jurídica. Habermas considera que é legítima a ordem jurídica quando os “destinatários” dessa ordem tiverem a liberdade de participar no processo da sua construção, isto é, uma abertura para busca de algo novo. Para o autor, esse algo novo é a busca coletiva pelo consenso, e para esse processo, ele utiliza ação comunicativa como o meio. A finalidade da linguagem é o consenso entre indivíduos e são intrínsecos à busca de consenso os deveres e as obrigações (HABERMAS, 2002, p. 242-243).

Para Castoriadis (2002), o indivíduo pode ser livre sob a alçada da lei, contanto que participe da sua elaboração. Ou seja, para ele, o problema não se coloca na lei, mas na alienação dos indivíduos perante ela, pela ausência de sentido e significado que representa em suas vidas. Eu não posso ser livre sob a lei senão quando posso afirmar que esta lei é minha, que tive possibilidade efetiva de participar de sua formação e de sua posição (mesmo quando minhas preferências não prevalecerem). (CASTORIADIS, 2002, p. 262).

Como pensar essa assertiva de Castoriadis quando se trata de abordar a participação das mulheres na construção das leis ou nas instâncias de decisão, como no caso do Brasil, que conforme Oriá, (2004, p. 241), só elegeu a primeira mulher como deputada federal em 1933. Para Norember; Gorczewski, (2017, p. 7), a primeira senadora foi eleita em 1970,¹¹ a primeira governadora de Estado em 1994 e apenas em

¹¹ Jornalismo e memória: Eunice Michiles, a primeira senadora do Brasil. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R0146-1.pdf>. >. Acessado em: 18 jul, 2018.

2010, a primeira presidenta da República? Hoje, apesar das cotas que garantem o número mínimo de mulheres por partido nas eleições, a participação destas nas instâncias de decisão ainda é bastante reduzida. Se pensarmos em termos numéricos, as mulheres constituem a maior parte da população e, em termos democráticos, também representam o maior número do eleitorado.

Assim sendo, como ficou ou como fica o sentimento das mulheres em relação ao pertencimento a essa sociedade, onde sempre cumpriram leis, porém sem garantir efetivamente o direito de representação na sua construção?¹² Marshall defende que os direitos políticos começam a se consolidar a partir do século XIX. Contudo, é necessário ressaltar que, quando esses direitos estavam sendo conquistados, na Inglaterra, o “sentimento de desrespeito” em relação às mulheres já havia desencadeado uma luta por reconhecimento para igualdade de direitos. Essa igualdade foi fortemente confrontada com a ideia da diferença que Scott (2002) chama de paradoxo e desenvolve um debate ao redor da igualdade de direitos e a diferença biológica em que o feminismo, muitas vezes, encontrou-se embaraçado, mas os legisladores sempre se serviram da diferença biológica para justificar a exclusão das mulheres do campo político e social. Para a autora, “aquilo, porém, que era uma evidente contradição para as feministas, não era óbvio para os legisladores, que reiteradamente lhes negavam o direito ao voto com base em diferenças biológicas” (SCOTT, 2002. p. 26).

Segundo Ribeiro (2006), luta travada por mulheres pelo mundo afora direcionava-se principalmente pelo sufrágio, tanto que o primeiro voto feminino foi conquistado em 1893, na Nova. A luta feminina começa quase que paralelamente à reorganização das instituições e o entendimento dos direitos de cidadania, conforme descrito anteriormente, na contextualização desses direitos, de acordo com o pensamento de Marshall.

¹² As lutas feministas, especialmente a partir do século XVIII, de certo modo, têm funcionado como uma espécie de alarme de despertador para permitir que mulheres e homens percebam que a diferença ou a hierarquia de gênero não se trata de uma ordem natural, mas foi algo ensinado e aprendido. Portanto, algo passível de questionamento e mudança.

Apesar da resistência contra as sufragistas, a luta feminista continua e, aos poucos, a ideia do sufrágio começa a tomar corpo e se disseminar em vários países, inclusive no Brasil. A partir do século XX, o movimento das mulheres começa a ganhar força na reivindicação dos seus direitos, principalmente ao voto. Nessa motivação ocorrem manifestações como a das sufragistas no Rio de Janeiro. Esse movimento foi se expandindo pelo País, contudo, só em 24 de fevereiro de 1932, pelo Decreto Código Eleitoral Provisório, durante o governo de Getúlio Vargas, o voto feminino foi conquistado (D'ALKMIN; AMARAL, 2009).

Para Pereira e Daniel (2009), o voto feminino foi concedido inicialmente para uma parcela de mulheres: podiam votar as casadas, se autorizadas pelos maridos, as viúvas e as solteiras, se tivessem renda própria. Somente em 1934, o voto tornou-se realmente universal no Brasil; no entanto, a sua obrigatoriedade era apenas para os homens, e só a partir de 1946, passou a ser obrigatório também para as mulheres.

3.1 AS DESIGUALDADE NAS RELAÇÕES DE GÊNERO COMO PROBLEMAS ESTRUTURAIS

As desigualdades de gênero, de certo modo, são construídas e constantemente reafirmadas a partir do entendimento da superioridade naturalizada do masculino em relação ao feminino. Na natureza a superioridade, de certa maneira, justifica a dominação. Sendo assim, a relação de gênero era fortemente baseada na posse, porque o homem tinha a compreensão de ser superior à mulher e por isso seu proprietário. Ou seja, ele se sentia livre para fazer com ela o que bem entendesse. Até mesmo para exercer um direito, como o do voto, a mulher precisava da autorização do marido, já que ela era considerada incapaz de cuidar de si e de tomar suas próprias decisões.

É possível perceber, então, conforme Ferreira (1988), que havia uma grande relação de semelhança entre ser escravo ou escrava – compreendido como um indivíduo caracterizado como propriedade de outra pessoa, submetido à vontade desta e, portanto, privado de liberdade – e o ser mulher, também compreendida como um ser inferior incapaz. Desse modo, qualificada como propriedade de um homem, submetida à vontade e decisões deste, a mulher não tinha o direito de fazer as próprias escolhas.

Se formos pensar mais profundamente, verificamos que, nesse contexto histórico, a escravidão ainda estava viva na vida e na memória do povo, visto que havia sido abolida no Brasil há pouco mais de 40 anos. E uma estrutura, a partir da qual a dinâmica da vida esteve sujeita por séculos, não desaparece com facilidade sem um projeto eficaz voltado para tal objetivo. Esse aspecto, de certa forma, vai ser fundamental para compreender a violência contra a mulher, principalmente contra as mulheres negras, tanto no Brasil quanto em qualquer outro país com o legado da escravidão. Na obra *Mulheres, Raça e Classe*, Angela Davis afirma que:

A coerção sexual [...] era uma dimensão essencial das relações sociais entre o senhor e a escrava. Em outras palavras, o direito alegado pelos proprietários e seus agentes sobre o corpo das escravas era uma expressão direta do seu suposto direito de propriedade sobre pessoas negras como um todo. A licença para estuprar emanava da cruel dominação econômica e era por ela facilitada, como marca grotesca da escravidão (DAVIS, 2016, p. 180).

O desrespeito contra a mulher, principalmente negra e pobre, vai muito além da violação da integridade física, como maus-tratos e agressões. Estende-se também à privação dos direitos, à exclusão e à depreciação de sua honra, assim afetando as três esferas do reconhecimento que Honneth defende. Historicamente, esses desrespeitos não foram levados a sério, e, assim, suas reivindicações foram ignoradas e ainda são, na medida em que a sua desvalorização continua a se expressar tanto nos trabalhos precários quanto na remuneração desigual em relação aos homens.

Essa falta de reconhecimento da mulher ou violência contra ela é mais acentuada em relação àquelas que nunca se encaixam nos padrões de representação, considerados normais, isto é, se levarmos em conta o contexto histórico e social atual das mulheres negras. Essas realidades aparecem claramente nos dados das pesquisas brasileiras. Conforme a pesquisa do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos Dieese (2013), mulheres negras são a maioria no trabalho doméstico e recebem os piores salários.

Em 2016, a Pesquisa de Emprego Doméstico (PED) mostrou, também, que as negras predominam no trabalho doméstico, resultado não surpreendente, uma vez que, em determinados lugares como nas universidades, a presença dessas mulheres se verifica principalmente por esse meio. Por essa razão, é complexo falar de mulheres de forma generalizada, pois características como a fragilidade e o pertencimento exclusivo ao lar, consideradas como sendo das mulheres, não fizeram parte da construção da

mulher negra, visto que a escravidão ofuscou todos os outros aspectos da existência por meio do trabalho compulsório a que sempre foram submetidas (DAVIS, 2016).

Então, talvez essa seja uma das respostas para a pesquisa da Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (Flacso), sobre o homicídio de mulheres, a seguir apresentado. O mapa de violência 2015, elaborado pela Flacso, aponta um aumento de 54% em 10 anos no número de homicídios de mulheres negras, passando de 1.864, em 2003, para 2.875, em 2013. No mesmo período, a quantidade anual de homicídios de mulheres brancas caiu 9,8%, saindo de 1.747, em 2003, para 1.576, em 2013 (WAISELFISZ, 2015).

Os dados brevemente apresentados mostram que a questão não diz respeito apenas ao *gênero*, mas, também, à *raça*, e Davis (2016) acrescenta que também diz respeito à *classe*. E, se é de fundamental importância para qualquer análise social consistente nos países com raízes escravocratas levar em conta a questão racial também quando se fala de gênero, é relevante dar uma atenção especial à interseccionalidade, ou sobreposição dessas três categorias que Davis apresenta, e à forma como se comunicam no que diz respeito à opressão.

Essa atenção especial significa um esforço enfático que possa ir de encontro com o discurso amansador da tenção latente que sempre procura apresentar o brasileiro acima de tudo procurando todas as formas de mascarar a realidade e anular a memória. Assim, Gonzáles (1983, p. 226) descreve tal discurso: “Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem”.

Da mesma forma que Davis vê a comunicação das opressões por meio da interseccionalidade das categorias raça, classe e gênero, Gonzáles também vê a articulação do racismo e do sexismo como geradores de “efeitos violentos sobre a mulher negra em particular”.

Assim, considerar a luta de mulheres apenas como lutas femininas por direitos de cidadania, apesar de existirem questões que dizem respeito a todas elas, seria omitir que existem mulheres que são mais oprimidas do que outras. Em termos gerais, significa desconsiderar a interseccionalidade ou sobreposição das categorias de gênero, raça e classe descritas por Davis.

3.2 AS LUTAS DAS MULHERES E CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA VISÃO DA MULHER COMO UM SER INFERIOR

Mary Wollstonecraft, na obra *A Reivindicação dos Direitos da Mulher*, defende que seja considerada a igualdade de capacidades entre homens e mulheres, por essa razão reivindica as mesmas oportunidades de educação e participação social para o desenvolvimento das potencialidades de ambos, sugerindo assim novas relações ancoradas na igualdade Wollstonecraft (2016). Historicamente, no entanto, podemos verificar que até mesmo grandes filósofos defendiam os direitos não só dos homens comuns, mas incluíam entre os que deveriam ser considerados como portadores de direitos também os escravos homens, os judeus, os índios, as crianças, porém não as mulheres.

Vários episódios mostram que os processos históricos de conquista dos direitos foram diferentes não só para além das fronteiras internacionais, mas também no interior dos próprios países. Porém, o mais intrigante é que as mulheres não se beneficiaram dos resultados das lutas por direitos e por cidadania da mesma forma que os homens, nem mesmo entre os trabalhadores pobres marginalizados. Esse fato nada mais seria do que a reafirmação de uma lógica¹³ relativa à inferioridade das mulheres e seu dever de subordinação no papel da silenciosa, modesta, recatada.

Os novos códigos de lei nacionais regulamentaram os papéis sociais e as relações entre sexo de maneira geralmente desfavorável às mulheres, considerando a submissão e a dependência femininas como dados naturais e formalizando atitudes repressivas com relação às mulheres (PINSKY; PEDRO, 2003, p. 272).

O entendimento em relação à mulher como um ser inferior é, de certa forma, internalizado como sendo algo natural e, portanto, inquestionável. Essa afirmação e confirmação consolidaram-se não só no campo religioso, mas também no campo jurídico, filosófico e científico. Na religião, a inferioridade da mulher se verifica na sua

¹³ Mesmo nos dias atuais, essa lógica está fortemente difundida na consciência coletiva e se reproduz, ainda que sutilmente, de uma forma semelhante a como se reproduz a questão racial.

estrutura e na sua forma não democrática de organização hierárquica e na sua compreensão sobre poder. Na ciência e na filosofia, a inferioridade da mulher foi afirmada ao não ser dado, ao longo da história, o devido reconhecimento e credibilidade a suas ideias e descobertas. Já juridicamente, as mais diversas leis trataram de inferiorizar as mulheres na medida em que as excluíram do direito à cidadania.

A falta de reconhecimento das mulheres como seres de igual dignidade e de direitos foi historicamente alicerçada em alguns “valores” construídos e naturalizados. Nesse sentido, elas encontraram e ainda encontram dificuldades em todos os âmbitos, em todos os países, principalmente no que diz respeito à participação na vida pública, justamente em virtude das características que sempre foram associadas à sua natureza: fraqueza, instabilidade, perturbações, etc. E como a lei da natureza não se desafia, a situação de muitas mulheres também não se altera com facilidade, por ser considerada como natural. Por essa razão, é “preferível” que fiquem onde o destino já escolheu para elas: a vida doméstica fora das decisões.

Apesar de alguns avanços contemporâneos, a falta de representatividade feminina nos mais diversos âmbitos e instituições é também um dos fatores que conduz a sérias dificuldades no que diz respeito à efetivação dos direitos da mulher e uma percepção real das suas dificuldades cotidianas. Sofrendo várias opressões em virtude de não terem assegurados para si, muitas vezes, os direitos mais básicos, as mulheres, principalmente pobres e negras, precisam com frequência da criação de trilhas paralelas para garantir que a conquista dos direitos seja algo real e efetivo. Ou seja, outros caminhos que permitam que as mulheres sejam beneficiadas de forma direta e concreta em função de si mesmas, e não apenas que garantam alguma participação indireta pelo fato de serem propriedade de algum homem (na condição de filha ou esposa, por exemplo) e esses direitos são garantidos pelo caminho das lutas feministas.

Em seu discurso para o Dia Internacional da Mulher, em 2016, o Secretário-geral da Organização das Nações Unidas (ONU), Antônio Guterres, procurou mostrar o significado que a igualdade de gênero representa para o desenvolvimento econômico e para a negociação da paz. Ao falar sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

(ODS) da Agenda 2030, ele apresentou uma reflexão sobre o quinto objetivo enfatizando o quanto essa igualdade é essencial para o cumprimento da agenda¹⁴.

Apesar de alguns avanços, posições de lideranças ainda são ocupadas por homens e a lacuna econômica baseada no gênero se aprofunda, graças a atitudes ultrapassadas e ao machismo chauvinista enraizado. É necessário mudar isso ao empoderar mulheres em todos os níveis, possibilitando que suas vozes sejam ouvidas e dando a elas controle sobre suas vidas (GUTERRES, 2017).

É fundamental perceber que a desigualdade de gênero não é apenas uma decoração para discursos formais, mas é uma realidade objetiva em forma de violência física e subjetiva, que se expressa nas mais variadas formas de desrespeito, na falta de reconhecimento das capacidades e direitos das mulheres. Realidade que perpassa todos os níveis e lugares, até nas maiores instituições internacionais, como a própria ONU, que, em décadas de existência, nunca teve uma mulher como secretária-geral. Até então, o cargo máximo que uma mulher conseguiu ocupar nessa instituição foi o de adjunta.

Além disso, podemos citar também o caso de Guiné-Bissau que, em seu Decreto nº 2, 4 e 5/2016, criou o Ministério da Mulher e da Solidariedade Social. Esse nome remete a compreensão da mulher como um ser frágil, menos racional, voltada a caridade e a solidariedade, ou seja, procura limitá-la apenas a essa esfera e colocá-la longe dos ambientes de tomada de decisões¹⁵.

¹⁴ O quinto ODS é um dos objetivos apresentados no relatório de 2016, da ONU, que traz dados sobre realidades vivenciadas pelas mulheres no mundo.

¹⁵ Fato esse que remete à Idade Média, momento em que as mulheres, para se libertarem da solidão do confinamento doméstico, acabavam encontrando na caridade um caminho. Como ser caridosa era considerada sua essência natural, as mulheres não eram, então, malvistas por dedicarem-se às causas sociais. As mulheres continuam sendo vistas como responsáveis ou mais propícias para a caridade social, o que no mínimo parece ser um retrocesso difícil de compreender, em pleno século XXI, em que os Estados precisam encontrar formas criativas e eficazes para resolverem os problemas sociais. Mesmo sendo discutido frequentemente o papel da mulher e sua participação nos direitos de cidadania, é constante o aparecimento de casos similares a esse de Guiné-Bissau, desconectados de todos os debates que vêm sendo feitos.

Nesse sentido, a desvantagem vivenciada pelas mulheres cria a necessidade de haver sempre uma luta dupla: uma para conquista dos direitos dos cidadãos e outra para conquista dos direitos das mulheres ou cidadãs.

3.3 A CRÍTICA DO FEMINISMO NEGRO

Mary Wollstonecraft e Olympe de Gouges, representantes da primeira onda do feminismo, por meio de seus escritos, procuram romper com os padrões tradicionais e as ideias sobre a inferioridade da mulher, principalmente em relação ao acesso aos direitos políticos. Foram figuras importantes no debate e no prosseguimento da luta feminista, a qual sempre teve intenção de ser internacional.

A própria Olympe de Gouges também tinha assumido a causa da libertação de escravos como bandeira de luta, com uma abertura não só para as questões femininas, mas também uma luta travada pela dignidade humana, a igualdade do direito ao ser pleno. Ambas as autoras, contudo, estão associadas ao que se convencionou chamar de feminismo liberal ou ainda feminismo branco, por terem universalizado a perspectiva feminista apenas à categoria mulheres, ignorando a etnicidade e as especificidades de certas opressões sofridas apenas pelas mulheres negras. Para Hooks, as feministas brancas, principalmente as de classe média, tinham o conforto de sentar e escrever seus artigos sobre o direito das mulheres, mas não reconheceram seu lugar de privilegiadas em relação às mulheres negras (HOOKS, 1982).

Segundo Amos; Parmar (1984: Apud Soares, 2014), a crítica que se coloca ao feminismo branco, da segunda onda, ou seja, aquele que se preocupou principalmente em combater a discriminação contra as mulheres e promover a igualdade de gênero, é sobretudo concernente a seu esquecimento em relação às experiências vividas por mulheres negras. E um dos aspectos atinente à realidade das mulheres negras e menosprezado pelo feminismo branco diz respeito ao trabalho compulsório. Mesmo depois da escravidão, as mulheres negras continuaram trabalhando praticamente nas mesmas condições de sujeição nas casas das mulheres brancas, que reivindicavam o direito ao trabalho sem perceberem a situação das mulheres negras dentro de suas casas, lutando pela sobrevivência. Portanto, é notória a falta de solidariedade de gênero nas causas defendidas e nas lutas empreendidas pelo feminismo branco.

Lutas feministas brancas foram consideradas como sendo universais, mesmo não incluindo as experiências vivenciadas por mulheres negras, como a pobreza extrema, o trabalho doméstico penoso, em condições muitas vezes semelhantes à escravidão, nas casas das mulheres brancas. Davis (2016) mostra como as mulheres negras sempre trabalharam mais fora de casa do que suas irmãs brancas e, nesse sentido, a sua luta não era pelo direito ao trabalho, mas sim ao trabalho digno, não compulsoriamente como sempre foi. Desse modo, a pretensão do feminismo pela irmandade¹⁶ não conseguiu abranger as particularidades dos grupos étnicos.

Teóricas do feminismo negro, por sua vez, trazem um forte debate de inclusão em relação a vários males sociais vivenciados por mulheres negras e pelas mais diversas minorias discriminadas e marginalizadas. Talvez seja porque compartilham o mesmo sentimento de desrespeito com essas minorias esquecidas, o que as levou à percepção de que não existe uma hierarquia de opressões. Isto é, qualquer sentimento de desrespeito quando combinado a uma linguagem comum, tem a probabilidade de desencadear lutas sociais, tal como defende Honneth (HONNETH, 2007).

3.3.1 O caminho sinuoso dos direitos de cidadania

Em sua obra *Cidadania no Brasil*, Carvalho mostra a possível igualdade do conceito de cidadania com a concepção europeia como um ideal, um caminho, mas também destaca a imensa diferença no seu percurso em cada país. No contexto brasileiro, ele sinaliza algumas diferenças: uma delas é na ordem do surgimento dos direitos, o autor mostra que no referido contexto não seguiram o mesmo percurso cronológico como foi no caso inglês. Outra diferença diz respeito ao fato de que, no Brasil, a conquista dos direitos foi marcada por avanços e retrocessos, interrupções e até situações confusas, como o caso dos direitos civis, em que existiam sindicatos na ditadura militar, mas incorporados à própria máquina repressora. Situações que, para Carvalho, Marshall não havia previsto. Porém, a questão maior não era exatamente a não previsão, mas sim a intenção de Marshall voltada para a leitura e a interpretação de outra realidade que não se caracterizava dessa forma. Segundo o autor, a cidadania tem várias faces. Contemplar uma não garante imediatamente a contemplação da outra, o

que não quer dizer que se excluem, pois se for o caso seria “arbitrário”, porque o ideal de cidadania é a combinação de todos os direitos como: “liberdade, participação e igualdade para todos” (CARVALHO, 2013, p. 9).

Para Carvalho (2013), no Brasil, os direitos sociais avançaram na era Vargas, principalmente no que diz respeito à questão trabalhista, e, posteriormente, na ditadura, em virtude de influências ideológicas do positivismo, que depois continuaram por meio de algumas lutas sindicais. No contexto brasileiro, os direitos sociais não apareceram por último, mas em cada momento histórico ganharam um novo elemento; diferentemente da Inglaterra, que adquiriu os direitos de cidadania em uma linha cronológica mais clara, cada um em um século, conforme visto anteriormente. No País, o surgimento dos direitos não ocorreu na mesma sequência que na Inglaterra e, provavelmente, não ocorreu de modo igual em nenhum outro país, visto que esse processo se configura conforme as peculiaridades de cada realidade.

A maior dificuldade apresentada no contexto brasileiro foi a interrupção do processo democrático ou, conforme afirma o autor, um processo “alternando-se entre ditaduras e regimes democráticos” (CARVALHO, 2013, p. 87).

Assim, é possível afirmar que Carvalho (2013) recorre a Marshall motivado pela desumanidade vivenciada no Brasil. Apesar de o País ter vivido já alguns anos da sua democratização, ele mostra a importância de estudar a história da cidadania, sua evolução e suas perspectivas, mostrando que a conquista de um direito não é garantia da conquista de outro, principalmente no contexto brasileiro, ou seja, no caso das liberdades políticas que não trouxeram o gozo de outros direitos.

Outra dificuldade encontrada para construção da cidadania, no Brasil, diz respeito à própria construção do País que teve suas raízes fundadas na subalternidade (escravidão) e no orgulho de não ser brasileiro. Essa “identidade foi baseada na oposição do outro, ou seja, brasileiros *versus* todos os outros, português, africano, América *versus* Europa, império *versus* república, civilização *versus* barbárie” (SANTOS, 2010, p. 96).

3.3.2 Direitos no fio da história

A declaração dos direitos humanos, depois das grandes guerras, foi um marco para a construção dos direitos do cidadão no ocidente, que, aos poucos, foi ampliando-se e sendo estendida também às minorias. Faz sentido retornar à história para encontrar alguns princípios que podem expressar o início do que podemos chamar hoje de cidadania. O fundamento do direito à vida e alguns aspectos éticos podem ser fundamentos encontrados ainda nas religiões monoteístas ou o chamado monoteísmo ético (PINSKY, 2003b).

Guarinello (2003), por sua vez, nega qualquer possibilidade de continuidade de interpretação do que compreendemos hoje por cidadania, a partir de uma matriz conceitual originária do mundo antigo. Para ele, nada no mundo antigo tem o mesmo sentido do que contemporaneamente entendemos por cidadania, nem mesmo o direito ou a participação da vida da comunidade. Parece não ser possível fazer essa separação estanque, sugerida por Guarinello, porque alguns princípios do mundo antigo, mesmo sofrendo transformações, atravessaram séculos e estão presentes na linguagem, nos significados que permeiam o entendimento de cidadania, do direito.

De acordo com Pinsky (2003a), particularmente na ética das religiões monoteístas ou naquelas religiões que deixaram escrita sua compreensão sobre a vida como algo inalienável, como algo baseado na caridade e assistência, podemos encontrar elementos que influenciam a compreensão atual dos direitos. Conforme Pinsky (2003a), a própria assistência (caridade) é a causa principal da expansão do cristianismo pelo mundo. Hoje, essa ação ainda confunde a compreensão dos direitos de cidadania, principalmente os direitos sociais que, em muitas realidades, ainda se assemelham à assistência ou à caridade cristã. Assim, é possível dizer que o sentido da caridade influenciou e ainda influencia tanto positivamente na forma de cuidado e proteção com a vida quanto de forma negativa, isto é, na relação que, muitas vezes, os representantes políticos estabelecem com as comunidades periféricas, não como apenas funcionários públicos com obrigações, mas como benfeitores cumpridores ou cumpridores da vontade de Deus.

Essa herança cristã do conceito de caridade (vontade de Deus) está difundida na consciência coletiva e dificulta a compreensão de muitas pessoas acerca do que seja cidadania, ou de entender os referidos direitos de cidadania realmente como direitos.

Sobretudo, os direitos sociais que os governos paternalistas fazem parecer obras de caridade, dificultando o esclarecimento aos cidadãos sobre sua obrigação com relação à efetivação desses direitos.

Nesse sentido, a ética das grandes religiões monoteístas foi precursora no que diz respeito à disseminação da importância da assistência às pessoas mais desfavorecidas. “Senhor faz justiça à viúva, e ama o estrangeiro, dando-lhe pão e roupa. (Portanto amareis o estrangeiro, porque fostes estrangeiros na terra do Egito) ” (DEUTERONÔMIO, 1985, v 10, 18-19¹⁷).

A passagem citada mostra a assistência como uma obrigação do crente frente às necessidades humanas. O que mostra que, na perspectiva da religião, é apenas uma obrigação, legalmente é compreendido como um direito do cidadão e dever do Estado. São duas realidades diferentes, mas que, no fundo, tem a inalienabilidade da vida humana como princípio.

Na conjuntura brasileira atual, está se criando uma situação confusa entre lideranças religiosas e representantes de um Estado laico. Essa confusão se dá na representação política, visto que, em muitas realidades, o representante político é o mesmo representante religioso e, quando não é o mesmo representante, no mesmo espaço, pelo menos assume o discurso religioso para fundamentar seus atos políticos. Desse modo, a população fica no dilema entre a vontade de Deus e a garantia dos seus direitos pelo Estado laico. De certo modo, essa atitude dos representantes caracteriza o que Maquiavel define como príncipe virtuoso, ou melhor, aquele que é capaz de agir conforme a circunstância lhe demandar, que se adapta a diferentes realidades e necessidades, que possui a flexibilidade moral, que deve cumprir sua palavra quando lhe convém, aparentar ou passar uma imagem boa, justa, moral, religiosa. Enfim, passar a imagem que localmente é considerada positiva, mas ser esse personagem só quando possível ou quando a situação lhe favorecer. (MAQUIAVEL, 1987).

Assim, torna-se difícil definir entre o que pode ser caracterizado como caridade e o que pode ser compreendido como direito. Entre o que chamam de vontade de Deus e aquilo que é compromisso do poder público com a cidadania ou a transformação social.

¹⁷ Esse livro faz parte de um conjunto de 5 livros bíblicos do velho testamento chamado Pentateuco.

É possível identificar a confusão em relação à natureza do Estado e a carência da identidade brasileira no que diz respeito à construção de características que possibilitem a unidade de um povo e, conseqüentemente, à cidadania no sentido de pertencimento e de participação efetiva da comunidade. Essa carência tem alguma de suas causas no apego à identidade do colonizador, sendo que, para a elite, a identificação com a coroa servia para distinção e superioridade em relação a todos os súditos. Essa identidade aparelhada pelo Estado dinástico apoiava-se na continuidade da ordem da antiga coroa, integrada a uma população formada de escravos. Dessa forma, segundo Santos (2010, p. 96, 99) o País encontrou mais dificuldades em manter a unidade e como consequência, a cidadania. Portanto, pode se relacionar a carência da cidadania com a maneira como se originaram as primeiras relações sociais, estabelecidas entre o colonizador, as pessoas nativas e os negros e negras escravizadas.

3.3.3 A geografia do Morro da Cruz e o direito a educação das mulheres

A comunidade do Morro da Cruz, no Bairro São José, localizada na zona leste de Porto Alegre, com seus dois grandes morros denominados de Campo da Tuca e o Morro da Cruz, conforme Germano e Menegotto (1999, p. 29), é “um núcleo populacional sem uma maior ordenação” constituído por pessoas de baixa renda vindas de alguns Estados do sul do Brasil e das pequenas vilas do interior. Os(as) migrantes começaram a chegar e a povoar a localidade a partir dos anos 1960 com a esperança de encontrar melhores condições de vida. Imersa nesse espaço composto por essa população se efetivou a pesquisa com um olhar novamente voltado às mulheres, agora na perspectiva da educação escolar, o que me possibilitou retomar o caminho feito no momento anterior em um espaço familiarizado e com pessoas com as quais estabeleci vínculos que o próprio campo de pesquisa proporcionou. A partir das entrevistas e conversas informais no momento da pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências Sociais, surgiram questões que eu não tinha o objetivo e nem condições para responder ou aprofundar.

A educação como um processo que capacita os indivíduos para compreenderem sua dinâmica social e pessoal, também como instrução formal e informal, é um elemento fundamental que possibilita às pessoas assumirem com maturidade os desafios que sua sociedade lhe impõe. Na comunidade onde vivem, participam como cidadãs,

são reconhecidas e se reconhecem como seres de abertura, seres potenciais, utópicos sempre capazes de ir além (BOFF, 2009, p. 28).

E quais são os desafios que as meninas e as mulheres da comunidade Morro da Cruz encontram para participarem efetivamente do direito à educação a fim de terem o gozo da sua potencialidade com autoestima, autorrespeito e autonomia, dentro do “*status*” de sua sociedade? Nas várias conversas com as entrevistadas, no trabalho anterior, foi possível perceber sua baixa escolaridade e, em muitos casos, a não alfabetização¹⁸, Diante disso, a pergunta que surgiu é como esse fenômeno da baixa escolaridade, ou mesmo a ausência dela, influenciou e influencia as relações cotidianas, o exercício da cidadania das mulheres do Morro da Cruz? Essa situação despertou em mim o interesse de verificar se esse fenômeno se reproduz nas filhas e nas netas dessas mulheres e, se sim, de que forma isso se apresenta.

A situação de baixa escolaridade ou analfabetismo parece no mínimo estranha pelo fato de a educação formal ser um dos primeiros direitos a ser reivindicado pelas mulheres. Até o século XIX, a instrução formal era prioritariamente destinada aos homens. Para as mulheres era priorizado somente o suficiente para o cumprimento de seus papéis domésticos. Portanto, havia uma educação claramente diferenciada entre meninos e meninas. Só a partir de 1880, em alguns países europeus, com início das escolas primárias gratuitas, as mulheres começaram a ter acesso à educação escolar.

A luta pela educação das mulheres, tendo ganhado força principalmente a partir do século XIX, direcionou-se não só para o acesso ao ensino básico, mas também para o ensino superior. Quer dizer que esse seria o objetivo da luta pela educação das mulheres, serviria como uma ponte pela qual alcançariam os direitos de cidadania, a profissionalização, o poder econômico e, conseqüentemente, uma relativa autonomia. Enfim, transitariam da esfera doméstica para espaço público. Fenômeno esse que revolucionou a vida de muitas mulheres, no que diz respeito à abertura de horizontes, perspectivas de vida (dentro do que era possível no seu contexto) e, principalmente,

¹⁸ Não foi possível encontrar dados oficiais sobre a escolaridade das mulheres no Morro da Cruz, porque os dados geralmente são do Bairro e a comunidade Morro da Cruz é uma parte muito diferente da realidade de outras partes do Bairro São José, tanto em seu contexto histórico, a realidade social, a infraestrutura, quanto em relação à própria população.

quanto ao ingresso no mercado de trabalho¹⁹ e o surgimento de novas pautas no próprio âmbito da educação, que se moldou para receber mulheres e fazer com que não se distanciassem da função considerada naturalmente como sua: a vida doméstica.

O acesso das mulheres à instrução, mesmo que ainda moldado pelos homens com o intuito de atender as necessidades domésticas, permitiu que elas passassem a possuir “saberes privados sobre o mundo masculino” e, desse modo, o saber público começou também a fazer parte da sua pauta de luta como a participação política, a pauperização, e a questão trabalhista²⁰ (DE ALMEIDA, 2007, p. 08-09).

De forma paralela a isso, na medida em que tais lutas evoluíam, desencadearam-se também várias denúncias a respeito da condição feminina, na vida doméstica e nas fabricas e lavanderias do início do século XX. Nesses lugares, as mulheres trabalhavam quase que em situação de escravidão, recebiam um pagamento miserável, eram assediadas, enfim, desrespeitadas. Por falta de outras oportunidades e com uma vasta mão de obra como reserva, não tinham outra escolha a não ser continuar a trabalhar (GAVRON, 2015).

Segundo Hildete (2005) no Brasil, até o século XX, as mulheres eram praticamente analfabetas. No entanto, ao longo dos anos, elas trabalharam arduamente para superar essa realidade. Tanto que, entre os anos de 1991 e 2000, quando o analfabetismo, no País, caiu para 13,63%, aferiu-se também uma média superior de

¹⁹ O ingresso das mulheres escolarizadas no mercado de trabalho ocorreu, inicialmente, no próprio campo da educação como produtoras de conhecimento, como professoras. Com o passar do tempo, o predomínio das mulheres como educadoras, principalmente no ensino formal de crianças e meninas, aumentou consideravelmente. De acordo com Pinsky e Pedro (2003, p. 275), esse fato deve-se justamente à tradição de aceitação do ganho de baixos salários por parte das mulheres. As professoras recebiam salários baixos porque a educação das meninas era considerada menos importante em relação à educação dos meninos, ou seja, as mulheres conquistaram o espaço físico na escola, mas não o reconhecimento real do seu ser como sujeito de igual capacidade e importância na construção social. A educação das meninas ainda era voltada para o espaço doméstico, não sendo obrigatória. Somente na segunda metade do século XX, começaram as lutas femininas pela igualdade de ensino de meninos e meninas, especialmente pelas mulheres da classe média.

²⁰ Essas lutas eram do feminismo branco para as mulheres brancas. Posteriormente, as feministas negras filhas dos ex-escravos também propuseram suas pautas. As negras africanas, por sua vez, até segunda metade do século XX, estavam ainda envolvidas na luta contra o colonialismo para a independência de seus países.

escolaridade das mulheres em relação a dos homens²¹. O que mostra uma grande conquista, se considerarmos a massa de analfabetas existentes no início do século XX. A participação das mulheres no mercado do trabalho também cresceu, mas a negação de sua dignidade e igualdade faz com que, mesmo na atualidade, seus direitos ainda sejam violados pelo simples fato de ser mulher e seu trabalho não é devidamente remunerado (HILDETE, 2005).

No que diz respeito ao rendimento salarial, no censo de 2014, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostra como as mulheres, qualificadas e sem qualificação, recebem salários menores em relação aos homens nas mesmas condições de trabalho e até mesmo com nível de escolaridade superior ao deles. Ou seja, a remuneração das mulheres é 25,5 % inferior a dos homens, sendo que essa diferença salarial está presente em todas as classes. E entre as pessoas ocupadas sem rendimento salarial ou recebendo apenas benefícios (cestas básicas), o número das mulheres sem rendimento também ficou superior, isto é, de 9,8% em relação ao dos homens que é de 5%, conforme o censo (IBGE, 2014).

Além do fator salarial, as mulheres são as que menos acessam cargos de destaque ou de altas decisões, tanto nas empresas privadas ou públicas quanto nos cargos internacionais como, por exemplo, a secretaria da ONU, que nas suas 70 décadas, nunca teve uma mulher na sua chefia, mesmo tendo como uma das bandeiras de sua luta o empoderamento da mulher, a igualdade de gênero entre o homem e a mulher no que diz respeito à igualdade de oportunidades.

Mulheres com uma escolaridade igual ou superior a dos homens não conseguem acessar os mesmos postos de chefia e, quando se encontram nas mesmas condições de trabalho, elas são desrespeitadas. Sendo assim, como fica a situação das que têm baixa

²¹ Ainda hoje, existe um número significativo de mulheres analfabetas no Brasil. Mulheres que, em 1991, já eram maiores de 16 anos de idade e que, em sua maioria, hoje têm por volta de 50 anos. Não tendo tido acesso ao ensino e desqualificadas para o mercado de trabalho, ocupam em grande parte a função de empregadas domésticas. De acordo com dados de 2013, da Organização Internacional do Trabalho, o Brasil possui o maior número de empregadas domésticas do mundo, cerca de 7,2 milhões. Apesar disso, essa profissão somente foi regulamentada em 2015.

escolaridade ou até mesmo as que não foram alfabetizadas, que é o caso de algumas mulheres da comunidade Morro da Cruz²²?

A luta por reconhecimento deveria, então, ser vista como uma pressão, sob a qual, permanentemente, novas condições para a participação na formação pública da vontade vêm à tona. Honneth esforça-se, naturalmente influenciado pelos escritos de Marshall, para mostrar que a história do direito moderno deve ser reconstruída como um processo direcionado à ampliação dos direitos fundamentais (ROSENFELD, SAAVEDRA, 2013).

Percorrer o caminho de ensino e de aprendizado, como um fato consciente e existencial, é complexo por se tratar de dois processos que perpassam toda a existência humana em quase todas as dimensões da vida. Assim sendo, o processo de ensino e o de aprendizagem passam a ser temas fragmentados e difíceis de apreender como um todo. Essa complexidade faz com que sejam vistos a partir de múltiplas dimensões e de diferentes enfoques ideológicos, metodológicos e epistemológicos (PINTO, 1992).

A educação é problematizada pelas mais diversas linhas de pensamento e relacionada a vários temas. Muitos desses temas, em sua vinculação com discussões acerca da educação, são caros para a compreensão do modelo de sociedade, principalmente do ocidente, no que diz respeito às formas de democracia e à própria cidadania. Quer dizer que ela é um solo de disputa da ideologia se considerarmos que “é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses”.

²² Essa realidade de desrespeito vai contra a segunda dimensão de reconhecimento de que Honneth se apropria no pensamento de Hegel. Ou seja, a dimensão das relações jurídicas que são justamente aquelas baseadas em direitos, em que a pessoa é reconhecida moralmente como autônoma, capaz de alcançar o gozo pleno de suas capacidades, assim desenvolvendo o sentimento de autorrespeito. Conforme já foi ressaltado, as mulheres fazem parte de uma parcela da população que tem seus direitos precarizados, uma vez que, embora formalmente tenham garantida à igualdade de cidadania, na prática, isso não se efetiva. Diante dessa fragilização dos direitos, diferentemente de como ocorre com os homens, as mulheres vivenciam uma condição de falta de reconhecimento do gozo pleno de suas capacidades, da falta de reconhecimento de si mesmas como seres imputáveis. Conforme Honneth (2011), as constantes situações de injustiça que enfrentam ou o rompimento de expectativas afetam as pessoas e nesse caso as mulheres tanto em relação ao desenvolvimento da autoconfiança quanto em relação à autoestima. No entanto, de acordo com Honneth, (2007), sempre que houver privação de direitos, a integridade social do sujeito é ameaçada e, conseqüentemente, gera um sentimento de injustiça, que se compartilhado pode desencadear lutas por reconhecimento. A discussão dessa dimensão das relações jurídicas será realizada posteriormente no capítulo da análise.

A educação é um fato social. Refere-se à sociedade como um todo. É determinada pelo interesse que move a comunidade a integrar todos os seus membros à forma social vigente (relações econômicas, instituições, usos, ciências, atividades, etc.). É o procedimento pelo qual a sociedade se reproduz a si mesma ao longo de sua duração temporal. Contudo, neste processo de auto-reprodução está contida, desde logo, uma contradição: a sociedade desejaria fazer-se no tempo futuro o mais igual possível a si mesma; porém, a dinâmica da educação atua em sentido oposto, uma vez que engendra necessariamente o progresso social, isto é, a diferenciação do futuro em relação ao presente” (PINTO, 1982, p. 23-31).

A luta não se dá apenas como transmissão cultural de conhecimento ou de valores, mas também como métodos e procedimentos que se usam para essa ação. Ou seja, a educação também é um campo disputado no sentido de mercado, mas também no sentido ideológico na forma de compreender a sociedade e as relações sociais. Desse modo, é possível perceber que com cada Governo que chega ao poder no Brasil, a educação entra na sua agenda, principalmente como uma reorganização curricular, como é o caso do atual Projeto de Lei nº 6.767 de 2016, sobre a reforma do Ensino Médio.

O caráter amplo e fragmentado do tema da educação lhe dá uma aparência simplificada, de forma que a sociedade civil, como um todo, tem certa facilidade de dar seu ponto de vista em relação a ela. No Brasil, verifica-se que entre a população e a mídia, em geral, é um discurso que tende a demonstrar a precariedade da educação e as comparações em relação a outros países. Talvez seja porque a sociedade reconhece sua importância e se mostra preocupada com as dificuldades de sua efetivação. Essa aparente importância que lhe é conferida, principalmente nos espaços informais, faz com que a educação seja assumida por alguns grupos de movimentos sociais e congregações religiosas como bandeira de luta ideológica.

Para os movimentos sociais (movimentos de esquerda), a educação é um direito de cidadania a ser efetivado, pois qualifica as pessoas para as escolhas e para o exercício de cidadania. Uma formação teórica iluminada por uma prática revolucionária no sentido da coerência. Portanto, os próprios movimentos sociais se percebem como educativos “mais precisamente, ao questionarem as estruturas sociais por meio de suas ações, lutas, organização coletiva”. Então pode-se dizer que para os movimentos sociais a educação é sempre pensada a partir de realidade atual, mas com objetivo de transformá-la (DALMAGO, 2018, p. 76).

Para as religiões (religiões monoteístas e patriarcais) e principalmente para as congregações religiosas, a educação sempre serviu como orientação e, de certa forma, como manutenção de uma ideologia por meio do seu modelo da compreensão de mundo do ser humano e da escatologia. Assim, a educação acaba servindo para exprimir de modo essencial as verdades fundamentais da fé necessárias à salvação (DE ALMEIDA, 2013, p. 69).

Já para os grupos econômicos, a educação é um mercado de possibilidades aberto à competição e quanto menos investimento público, mais disputado ele torna. A educação transformou-se em um produto de interesse do capital, fator que acelerou sua comercialização e internacionalização, expandindo-se principalmente para os países em desenvolvimento, nas mesmas condições que qualquer outro produto ou bem (OLIVEIRA, 2019).

Entre todas essas ideologias de mercado, está o Estado como responsável pela efetivação da educação para todos e todas. Essa efetivação, por sua vez, depende não só do mercado como do jogo político que envolve a liberação de suas verbas, e essas nunca são suficientes para a real efetivação desse direito. Nesse sentido, a educação estabelece-se como um ponto importante na construção dos projetos partidários, já que sua precariedade é real. Assim, constitui-se como uma antiga promessa de melhoria, sempre renovável a cada nova eleição.

No mercado, ou seja, para grandes e pequenos empresários e mesmo para as corporações, predomina um entendimento de que quanto menos investimento público em educação maior a possibilidade de empreendimento no ramo, mesmo que isso tenda para uma desconexão do conhecimento com o ambiente comunitário²³. Escola como mercado é uma alternativa contrária à proposta de Teixeira (1967), que defende a ideia de escola pública, comunitária e local, principalmente nas séries iniciais. Portanto, para ele, é a partir da localidade que o sujeito será formado para uma sociedade plural.

²³ As escolas deverão ser organizações locais, administradas por conselhos leigos e locais, com o máximo de proximidade das instituições que venham a dirigir e com o máximo de autonomia que lhes for possível dar. A escola pública é, por excelência, a escola da comunidade, a escola mais sensível a todas as necessidades dos grupos sociais e mais capaz de cooperar para a coesão e a integração da comunidade como um todo (TEIXEIRA, 1967, p. 53, 319).

[...] a educação deverá ser o processo pelo qual o indivíduo se formará para a sociedade plural e múltipla a que irá pertencer, temos de fazer as instituições educativas exemplos de instituições integradas, humanas e pessoais, nas quais iniciemos o educando na experiência de integração, graças a um meio que guarde as qualidades do meio ainda pequeno, mais simples e mais puro, em oposição ao grande meio complexo, tumultuoso e divergente em que ele irá viver e no qual ingressará com o viático de sua formação escolar (TEIXEIRA, 1967, p. 35).

Para Teixeira, a educação diz respeito fundamentalmente a uma ação comunitária, que envolve o indivíduo como um ser integral, a partir de uma relação pessoal em uma realidade micro local, com objetivo de ajudar a pessoa em formação a ganhar consistência e, posteriormente, poder viver relações múltiplas e complexas. Esse indivíduo que Teixeira começa a ver na escola, Honneth vê ainda no início simbiótico de mútua dependência entre a mãe e o bebê caminhando para autonomia. Isto é, se essa mútua dependência for construída com base em uma relação de confiança e de dedicação necessária, e se forem superadas essas necessidades básicas ou a fase simbiótica com sucesso, a criança chega a um amadurecimento emocional saudável que lhe possibilitará fazer uma separação entre ela, a mãe e o ambiente, começando a perceber a mãe como um ser de direitos e ela também como um ser independente e diferente do que lhe cerca. Nesse estágio, inicia o processo de crescimento sem regressão, em que a criança principia uma relação positiva consigo mesma, que o autor chama de autoconfiança. Essa relação positiva permite o início de uma construção sadia de sua personalidade que será a base das relações de confiança na vida adulta, como também o núcleo da moralidade e autonomia de participação na vida pública (HONNETH, 2003).

Teixeira, por sua vez, defende que a autonomia para participação na vida pública é criada a partir da responsabilidade das instituições escolares. Ou seja, a criação dessa autonomia pode, de certo modo, ser concebida como a continuação da relação do indivíduo, que Honneth identifica ainda nos primeiros dias de vida, em uma relação subjetiva. Porque o bebê que Honneth descreve é esse indivíduo que posteriormente estará sob responsabilidade das instituições escolares sugeridas por Teixeira. O autor apresenta um debate sobre esse indivíduo já em outra fase, a partir de uma relação objetiva, de ensino e aprendizado, com um projeto pensado para sua autonomia (TEIXEIRA, 1967).

No entanto, é fundamental e imprescindível discutir educação e gênero levando em consideração todas as esferas em que a vida acontece, ou seja, são múltiplos os processos que ocorrem de forma simultânea em espaços nos quais as pessoas reproduzem sua existência. Marx e Engels (2015) entendem a reprodução da existência como a produção dos meios que propiciam a satisfação das necessidades, a produção da própria vida material, o primeiro fato histórico e um requisito fundamental para a história, pois é a partir dela que as pessoas se mantêm vivas. Mas, também há que considerar a subjetividade que perpassa toda a produção material da vida e que pode se expressar nos sentimentos de autoestima, autoconfiança, esperança, injustiça e desrespeito. Talvez seja por essa razão que Honneth não consegue visualizar a luta pelo reconhecimento e a luta pela redistribuição como duas lutas separadas, tal como proposto por Fraser. Para Honneth, a luta pelo reconhecimento engloba também a redistribuição porque toda luta é para o reconhecimento e é sempre desencadeada pelo sentimento de injustiça ou de desrespeito (frustração de expectativas) (HONNETH; FRASER, 2006).

Nessa perspectiva, é necessário investigar até que ponto a educação das mulheres do Morro da Cruz é realmente reconhecida e de que forma seu reconhecimento se efetiva no cotidiano dos indivíduos. E, além disso, como esse reconhecimento lhes possibilita ser cidadãs ou participar da cidadania compreendida, segundo Marshall (1967, p. 74), como “um status concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade”, pois “todos aqueles que possuem o status são iguais com respeito aos direitos e deveres pertinentes ao status”.

Em seu texto sobre a percepção das elites brasileiras em relação à pobreza e a desigualdades, Reis (2000) mostra certa ambiguidade das elites sobre o reconhecimento da educação e o real compromisso ou sentimento de responsabilidade pela efetivação desse direito. Quando Reis pergunta para as elites brasileiras sobre os principais obstáculos para a democracia no Brasil, 24,1% dos entrevistados respondem como sendo o baixo nível educacional da população. Já quando pergunta sobre os principais problemas nacionais, para 15,9% dos entrevistados, a educação aparece como um dos maiores deles, ficando apenas um pouco abaixo da inflação, cuja porcentagem foi de 17,5 %. Quando perguntados sobre os principais objetivos nacionais a médio e a curto

prazo, “melhorar os níveis educacionais” ficou de novo com a maior porcentagem 23,0 %, e a “redução do tamanho do Estado” com 18,2%.

É interessante ver que a elite brasileira, apesar de não participar objetivamente das fragilidades educacionais que a população em geral vive, ela não ignora as consequências que essas acarretam para a democracia e o desenvolvimento nacional. É possível identificar que para a elite há uma expectativa normativa em relação à resolução da problemática educacional pelo poder público, embora na pergunta anterior 18,2% identifiquem como principal objetivo do País a redução do tamanho do Estado. Porém, o que é mais evidente é que esse grupo de pessoas não pensa em nenhuma possibilidade de justiça social que diminua as desigualdades ou alguma forma de distribuição de renda para o enfrentamento da questão, já que os seus resultados são do interesse nacional e as consequências também têm a mesma dimensão.

É curioso perceber que essa elite invisível é a mesma interessada no mercado em que a educação cada vez mais está se tornando. Não será uma das causas que pode estar relacionada à falta de motivação para o investimento público na qualificação da educação como um direito para todos, ficando apenas na superfície das constituições e dos tratados internacionais? Conforme prevê a Constituição Federal:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Formalmente, não há dúvidas da existência do conhecimento do direito à educação para todos conforme os documentos oficiais; porém o que se coloca em causa neste trabalho é seu reconhecimento efetivo, real com investimentos e ações que possibilitem o desenvolvimento humano e o exercício da cidadania para todos, principalmente nas periferias, e pensada de forma a atingir aquelas que historicamente sempre ficaram de fora desses espaços. Desse modo vale perguntar se a forma como a educação é reconhecida hoje possibilita o exercício de cidadania para as mulheres e meninas do Morro da Cruz? A falta de efetivação do direito à educação se configura como um desrespeito que, para Fraser, seria necessária uma redistribuição, pois ela identifica esse elemento como fundamental para qualquer forma de reconhecimento, ou

seja, como o elemento principal do reconhecimento. Honneth, por sua vez, mostra como o desrespeito afeta relações positivas de reconhecimento, que impedem a concretização da cidadania. Assim, ao responder Fraser, Honneth mostra que quaisquer lutas, tanto de redistribuição quanto de reconhecimento cultural ou de outra natureza – nesse caso a educação – estão contempladas em sua teoria, isso quando forem despertadas pelo sentimento de injustiça, que é, por sua vez, a violação de um sentimento ou de uma esperança, de expectativa de reconhecimento, ou um conjunto de elementos morais (HONNETH, 2006).

Educação como processos responsáveis pela capacitação dos indivíduos para seu fazer e ser durante a vida, conforme apresentado, são processos múltiplos e poucos estudos levam em conta seu caráter integral ou as outras esferas do aprendizado que são tão importantes quanto a educação formal ou a escolarização.

A educação desenvolve-se em vários espaços e grupos de aprendizado considerados como educação formal, informal e não formal.

A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos, etc., carregada de valores e cultura própria, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas (GOHN, 2006).

Gohn igualmente demarca a diferença de espaços em que esses processos ocorrem. A educação formal realiza-se nos espaços formais regulamentados, conforme as leis de cada nação. A educação não formal acontece em outros espaços que caracterizam o percurso dos indivíduos que são construídos coletivamente: como espaços históricos de cultura, o próprio meio ambiente, lugares fora dos limites das escolas, mas com uma intencionalidade no processo de ensinar e de aprender. Já a educação informal transcorre de forma espontânea nos espaços em que o indivíduo é reconhecido, isto é, nos grupos que integra (GOHN, 2006).

Gohn (2006), da mesma forma, mostra quem são os atores que atuam em cada um dos espaços de educação (educadoras e educadores). Para ela, na educação formal,

atuam professores e professoras profissionais capacitados para tal função²⁴. Na educação não formal, é o outro ou a outra a pessoa que possibilita a interação, a influência recíproca baseada “na cultura dos grupos e indivíduos”. Sua finalidade é educar para a cidadania, no sentido defendido por Marshall (1967). Na educação informal, a agente educadora²⁵ é a própria comunidade em que o indivíduo está inserido: pais, vizinhos, amigos, colegas, os grupos que frequenta e os meios de comunicação em geral, sua base é a própria vivência (vida cotidiana).

Para Pinto (1993), na sociedade, todas as pessoas são educadoras e se educam mutuamente. Como o indivíduo caracteriza-se pelo seu ser social, então, o autor entende que educação acontece o tempo todo, ou seja, além do processo de transmissão do conhecimento efetuado nas escolas, pois para ele a educação não é um processo estático, mas histórico e dinâmico. Freire (1967) mostra essa complementariedade da educação formal e o mundo da vida como um elemento a ser integrado para qualificar o próprio ato de ensino e aprendizagem quando defende a alfabetização a partir da história das pessoas, para que essas possam aprender a ler e a escrever a sua própria realidade.

As referidas formas de compreender a educação mostram três processos que podem ocorrer, de forma simultânea, dentro das três esferas de reconhecimento, atendendo à proposta deste trabalho que é de verificar o tema nessas esferas defendidas por Axel Honneth: na família, na sociedade civil e no Estado.

²⁴ É importante sinalizar que o conceito que, até hoje, se tem desse profissional está sendo discutido, no Brasil, a partir da proposta do Projeto de Lei nº 839/2016, que propõe o exercício dessa profissão por pessoas com notório saber, ou seja, sem a necessidade de uma formação específica. Esse projeto poderia se voltar para educação não formal, nos projetos comunitários, porque atende mais seus objetivos conforme a “notoriedade” do saber e de experiência de cada educador ou educadora.

²⁵ O projeto em si refere mais a São Paulo, mas em outros estados não chegou a ser um projeto, mas está sendo discutido.

4 CONTRIBUIÇÃO DE HONNETH

4.1 O RECONHECIMENTO E SUAS TRÊS ESFERAS

Com a intenção de compreender se a efetivação do direito à educação é uma das possibilidades para o exercício da cidadania de meninas e mulheres do Morro da Cruz, recorro à teoria do reconhecimento de Axel Honneth, a partir das três esferas, isto é, as três dimensões do reconhecimento que têm seu princípio nas relações primárias (simbiótica), um movimento intersubjetivo em que há um pré-treinamento do reconhecimento de si, da autoconfiança a partir do amor interativo da outra (mãe), de modo a possibilitar a maturidade para uma vida pública futura com condições emotivas tanto para participar da solidariedade social, que diz respeito à segunda esfera do reconhecimento, quanto para a reivindicação do reconhecimento jurídico da terceira esfera.

Para falar sobre as dimensões do reconhecimento, Honneth recorre ao pensamento do filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel ou seu modelo de conflito que, ao contestar a teoria de Hobbes, o autor mostra como as práticas intersubjetivas não se justificam pelo poder estatal, mas uma possibilidade de autoconhecimento e, assim sendo, a luta pelo reconhecimento é um processo contínuo porque a partir dela o indivíduo vai descobrindo as dimensões que compõem sua identidade, então, de certa forma, o próprio conflito é o sentido do desenvolvimento moral, mas Honneth entende que Hegel chegou no modelo de conflito de forma idealista ou perdeu seu propósito quando assumiu o modelo da filosofia da consciência. Honneth, então, verifica que o filósofo norte-americano George Herbert Mead conseguiu trabalhar a luta social de forma materialista, porém de maneira vaga. Tanto Mead como Hegel tratam a noção de conflito como uma possibilidade de “se tornar uma força estruturante na evolução moral da sociedade” (HONNETH, 2003, p. 156).

Todavia, os dois autores não conseguiram esclarecer “as experiências sociais” sob cuja pressão a asseverada luta por reconhecimento deve se originar no processo histórico. Para Honneth, tanto na noção de Hegel quanto na de Mead, a questão da negação do reconhecimento não aparece como experiência dos indivíduos e, desse modo, ele procura conhecer a “autorrelação das pessoas e a intersubjetividade” que elas

adquirem para perceber em que nível a negação do reconhecimento as afeta (HONNETH, 2003, p. 156-157).

Com o fundamentado em Hegel, Honneth constrói sua teoria tendo como elemento central a luta pelo reconhecimento e essa luta como uma ação intersubjetiva, que significa o reconhecimento de si e do outro que seria viável por via de lutas. Para o autor, a base das interações humanas é o conflito porque ele é a razão do desenvolvimento moral da sociedade. Não uma luta por sobrevivência como é concebido pelos contratualistas, mas sim uma luta por reconhecimento. Honneth defende que o conflito impulsiona a construção da identidade pessoal e coletiva. Por essa razão, ele entende que o conflito faz parte, pertence ou é ele mesmo que forma a intersubjetividade dos sujeitos. Com base nisso, ele trabalha a partir das três esferas do reconhecimento que se definem na relação social dos indivíduos na família, na sociedade e no Estado. Em outros termos, as relações de amor-amizade, as relações jurídicas e as relações da comunidade de valores. Honneth visualiza cada esfera separadamente, mas, ao mesmo tempo, verifica a conexão entre elas.

Na primeira esfera, a da família, caracterizada pelas relações amorosas, Honneth inicia sua análise trazendo essencialmente a questão emotiva a partir da qual o indivíduo desenvolve mecanismos para a autorrealização pessoal. Para essa realização afetiva inicial, Honneth mostra como é fundamental a subjetividade e de que forma é possível perceber o modo como ela evolui por meio das etapas da dependência absoluta para a relativa independência e, posteriormente, para a destruição (luta)²⁶. Inicialmente, há uma relação simbiótica (dependência absoluta) entre a mãe e o bebê, na qual o bebê requer a atenção total da mãe e a mãe é voltada a satisfação de todas as necessidades do bebê. Aos poucos, os dois vão adquirindo independência, a mãe voltando gradativamente à sua rotina e a criança se desenvolve a fim de alcançar sua individualidade e a construção, principalmente, da sua autoconfiança (HONNETH, 2003).

²⁶ “[...] expressão agressiva da criança nesta fase acontece na forma de uma espécie de luta, que ajuda a criança a reconhecer a mãe como um ser independente com reivindicações próprias. A mãe precisa, por outro lado, aceitar o processo de amadurecimento que o bebê está passando”. (HONNETH, 2003 Apud SOBOTTKA, 2015, p. 25).

Na segunda esfera, a do direito, o autor traz a autonomia e, conseqüentemente, uma luta para novas formas de participação. Apesar de Honneth utilizar o conceito do direito subjetivo, Sobottka defende que essa noção de direito, como processo para ampliação da participação, o autor adquiriu da influência de Marshall (1967). Nessa esfera do reconhecimento, Honneth vai além das características abstratas e traz realidades concretas vividas pelos indivíduos como o desenvolvimento de sua autoestima.

A terceira esfera diz respeito à solidariedade ou à comunidade de valores em que o indivíduo é reconhecido, ganha autoestima e positividade para desenvolver suas potencialidades. Honneth entende que “deve ser considerado um tipo normativo ao qual correspondem as diversas formas práticas de *autoestima*” (HONNETH, 2003 Apud SOBOTTKA, 2015, p. 25).

[...] numa esfera que o autor define como íntima, a pessoa é reconhecida como um indivíduo com necessidades e desejos específicos. Nela o reconhecimento tem o caráter de uma devoção afetiva, incondicional, preocupada com o bem-estar do outro enquanto tal; essa devoção pode ser descrita com categorias como cuidado e amor... na segunda esfera, o indivíduo é reconhecido como uma pessoa a quem é atribuída a mesma capacidade moral que se atribui a todo ser humano... na terceira e última esfera, o indivíduo é reconhecido como uma pessoa cujas capacidades e habilidades são tidas como de valor para uma comunidade concreta (SOBOTTKA 2016, p. 689).

A partir das esferas do reconhecimento, Honneth vê também seus inversos em forma de desrespeito. Na primeira esfera, a do amor, o desrespeito ocorre na medida em que a integridade física se vê ameaçada por maus-tratos e agressões. Na segunda esfera, o desrespeito manifesta-se na privação dos direitos e na exclusão que, de certa forma, podem ser identificadas como impedimento do acesso aos direitos de cidadania, à participação nos bens da comunidade como um membro pertencente à ela. O indivíduo nessas condições é afetado na sua integridade social. Na terceira esfera, o desrespeito afeta a honra (a moral da pessoa).

Como Honneth busca compreender e interpretar a sociedade por meio da categoria reconhecimento, de certa forma, ele consegue perceber como os indivíduos e grupos sociais se inserem na sociedade por meio da luta pelo reconhecimento. Isto é, a luta ocorre, então, quando as experiências citadas forem marcadas pelo desrespeito e se

esse mesmo desrespeito for compartilhado, ele tem o potencial de se transformar em luta.

4.2 AS FORMAS COMO O DESRESPEITO SE MANIFESTA NA COMUNIDADE MORRO DA CRUZ PELA PRECARIIDADE DA INFRAESTRUTURA E MULHERES NEGRAS COMO AS MAIS AFETADAS

O Morro da Cruz, por possuir uma infraestrutura fragilizada, com carências de bens e serviços, carrega em si, de forma profunda, a marca do desrespeito, principalmente porque uma parte significativa de suas habitações se caracteriza pelos conjuntos subnormais. É visível que os moradores em maior quantidade são mulheres, principalmente negras, que vivem nos subconjuntos mais precários, realidade que condiciona diversas situações de fragilidade, tanto na falta de segurança, de privacidade, quanto no cuidado com a saúde. De certa forma, essa realidade exige um olhar específico. Tal olhar é um desafio se for levado em consideração o contexto histórico e social das mulheres pobres e negras, no sentido de não reproduzir a forma como a questão de gênero tem sido tratada até então, excluindo mulheres que não se encaixam nos padrões de representações eleitos como normais.

As mulheres negras sempre tiveram uma realidade inferiorizada ou mais precarizada em relação às mulheres brancas, em virtude da opressão de toda ordem que recaiu sobre elas, durante séculos, e o modo como foram submetidas à exploração em todos os sentidos, no regime escravocrata, que ofuscou todos os outros aspectos de sua feminilidade e existência (DAVIS, 2016, p. 17).

O contexto social atual das mulheres ainda vem carregado de certos elementos desrespeitosos como a violência, principalmente, conforme mostrou a pesquisa da Flacso sobre o homicídio de mulheres, apresentado no capítulo anterior. Em tal capítulo, foi possível perceber que as categorias de Davis (2016), de *gênero, raça e classe*, fazem sentido na maneira como a autora as apresentou, na sua sobreposição como forma de aprofundar a opressão. As categorias que Davis vê a interseccionar em forma de opressão, Honneth resume em desrespeito ou negação do reconhecimento.

A realidade das mulheres do Morro da Cruz obriga a não omitir situações tão óbvias vivenciadas por elas, mas que, muitas vezes, são invisibilizadas, mascaradas e

englobadas pela questão do gênero, dissipando-se apenas nesta categoria. Claro que as mulheres negras não estão fora da categoria gênero, mas esse aspecto não pode fazer com que não se perceba que a negação do reconhecimento, com o qual constantemente se deparam, atribui a elas as características da pobreza e do sofrimento, que são específicas delas e requerem um olhar peculiar.

O desrespeito vivenciado pelas mulheres, em geral, vai além da violência física, mas diz respeito também ao reconhecimento delas como seres plenos. A falta desse reconhecimento se expressa na sua vida cotidiana em trabalhos precários e mal remunerados, realidade quase possível de ser generalizada para as mulheres moradoras da comunidade Morro da Cruz. Pois o acesso ao mercado de trabalho, minimamente digno, exige obviamente uma qualificação, e o impedimento ao acesso aos serviços e, principalmente, ao avanço na escolarização das mulheres pobres acaba sendo uma das barreiras para o ingresso no mercado de trabalho reconhecido e nos espaços de cultura.

Nesse sentido, o pertencimento e a participação da comunidade, tal como descrito por Marshall, é no mínimo frágil ou até inexistente pela falta de políticas públicas que levem em conta a realidade específica de vulnerabilidade das mulheres, condicionada pela interseccionalidade mencionada. Essa múltipla pressão, por sua vez, inibe o desenvolvimento de autoconfiança, autorrespeito e autoestima, pelo fato de essas mulheres vivenciarem constantes situações de injustiça. Para Honneth, essas experiências caracterizam-se pela violação do sentimento de esperança, de expectativa, de reconhecimento, ou melhor, pela violação de um conjunto de elementos morais (HONNETH, 2006).

4.3 A TEORIA DO RECONHECIMENTO COMO UMA PROPOSTA ENCONTRADA POR HONNETH

A compreensão de Honneth sobre a dinâmica dos indivíduos e o modo como ele analisa a luta pelo reconhecimento por meio da vida concreta e da subjetividade nas relações sociais, vai ser umas das vias ou caminho entendido por ele como forma para solucionar o chamado déficit da tradição da sociologia crítica, ou a desconexão dos teóricos da sociologia crítica, da vida concreta e da subjetividade dos indivíduos. Honneth considera esse fato como um problema antigo que os teóricos, embora tenham trabalhos reconhecidos sobre a teoria social moderna, ou a sociedade e sua integração,

não deram conta de solucionar esse déficit sociológico porque a teoria desses estudiosos continuou distante da vida real das pessoas.

No entendimento de Honneth, até mesmo Habermas não conseguiu proporcionar tal solução, em razão de sua mudança de paradigma, ao tirar o foco da razão centrada no sujeito, defendendo, então, uma razão comunicativa. Para De certo modo, Habermas distanciou-se da ação dos sujeitos e do conflito, construindo uma dualidade “entre sistema e o mundo da vida, carregada de ambiguidades e discrepâncias (NOBRE 2003, p. 16)”.

É possível dizer que a abstração de Habermas e a forma encontrada por ele para solucionar o chamado déficit sociológico na teoria crítica não lhe ajudou a solucionar esse problema, porque se distanciou da dinâmica social dos indivíduos e do conflito social que ali são reproduzidos assim, Honneth propõe-se a renovar a teoria no sentido também de solucionar o déficit por meio da sua teoria de reconhecimento voltada para a subjetividade dos indivíduos e sua vida concreta (HONNETH, 2007, p. 9).

Autores a seguir apresentados mostram como a luta por reconhecimento se dá na mesma dinâmica do universal-particular, entre a normatividade que corresponde ao reconhecimento entre os indivíduos e as demandas morais, isto é, suas experiências do respeito.

A luta por reconhecimento se dá, então, pela relação dialética entre o universal e o particular, em que o universal corresponde a essa infraestrutura normativa de reconhecimento mútuo, e o particular às demandas moralmente justificadas que seguem por conta da experiência do reconhecimento denegado ou do desrespeito, e que representam conflitos em torno da ampliação tanto do conteúdo material como do alcance social do status de uma pessoa de direito (BASSANI; OTA, 2011).

Para Honneth (2003a), é no horizonte dos valores compartilhados no coletivo que o ser humano concebe a si mesmo como pessoa diferente ao trazer sua contribuição reconhecida e única para o processo social. Assim, para chegar ao “*Me*” (conceito de Mead) parte-se de uma representação coletiva, pois é a infraestrutura que consiste em um ponto de partida para qualquer avaliação.

Pois, se é a partir da generalização que se chega à representação abstrata das finalidades comuns da coletividade e a partir dessa à individualidade, este trabalho faz o

caminho inverso. Parte, inicialmente, da vida concreta dos sujeitos, porque esses partem de suas particularidades (*Me*), que para dizerem-se a si mesmos, buscam fora de si as referências, ou seja, buscam na coletividade uma referência.

5 O ESPELHO DE UMA REALIDADE A PARTIR DAS VIDAS

5.1 PROPOSTA DE UMA LEITURA COM BASE NA EXPERIÊNCIA DO OUTRO

De acordo com o objetivo do presente trabalho, os dados serão sistematizados por meio da história de vida com recorte na vida escolar e as experiências relacionadas, que significa partir do que as mulheres e meninas disseram sobre suas trajetórias de vida. Alicerçada em seus relatos, foi possível encontrar afinidades entre alguns elementos que sinalizam uma deficiência ou uma negação ao direito à educação como possibilidade para o exercício da cidadania. Também, a partir desses dados, é possível verificar uma leve transformação entre as gerações (mulheres e meninas) no que diz respeito à escolaridade.

Os dados recolhidos possibilitarão uma análise nas três esferas de reconhecimento: do amor, do direito e da solidariedade. Conforme o conteúdo das entrevistas, que foram sistematizadas e agrupadas de acordo com sua correspondência em categorias como: relações familiares (o espaço da família), escola, trabalho e políticas públicas. Essas categorias procurarão atender o objetivo do trabalho que se propõe, a partir dos relatos das mulheres e meninas do Morro da Cruz sobre si, compreender se a efetivação do direito à educação é uma possibilidade para o seu exercício de cidadania. Com vistas a identificar limites, desafios e talvez possibilidades para o exercício de cidadania como sujeitos reconhecidos.

5.2 RELAÇÕES FAMILIARES E OS MEIOS PARA EXISTÊNCIA DA PRIMEIRA ESFERA DO RECONHECIMENTO

A esfera do amor, assim como outras esferas, são vivências cotidianas dos indivíduos que ocorrem em um espaço emocional e físico. O primeiro espaço físico de reconhecimento pode ser identificado como o ambiente ou o espaço familiar, a instituição família, pessoas aparentadas que vivem, geralmente, na mesma casa. Conforme Ferreira (2008, p. 243), mais particularmente, o pai, a mãe e os filhos vivendo dentro de um mesmo espaço físico. É possível relacionar esse conceito de família com a importância que Honneth confere à primeira esfera do reconhecimento: do amor. Para Honneth (2003, p. 160), é na esfera do amor que acontece o cuidado e as

relações amorosas, ou seja, entendidas como todas as relações primárias que constituem em ligações emotivas fortes entre poucas²⁷ pessoas. E é justamente nesse contexto que ele, encontra a categoria de dependência absoluta entre a mãe e a criança.

Como a mãe e a criança dependem uma da outra nessa fase de unidade simbiótica, esta só pode chegar, portanto a um termo quando ambas obtêm para si um pouco de independência. Para mãe, esse impulso de emancipação principia no momento em que ela pode voltar a ampliar o seu campo de atenção social, porque sua identificação primária e corporal com bebê começa a influenciar o retorno às rotinas do cotidiano [...] (HONNETH, 2003, p. 167).

Para Honneth (2003), a dedicação e o cuidado que ocorrem na primeira esfera são fundamentais para a construção da personalidade e da autonomia, sendo que tais relações devem ocorrer em um espaço físico em que a mãe possa encontrar condições necessárias para o seu próprio conforto e do bebê. Nesse sentido, a habitação do indivíduo é relevante para a construção de uma vida pública futura.

Na ausência de uma moradia adequada e confortável, torna-se insuficiente a disponibilidade e a vontade da mãe para uma dedicação exclusiva à criança. É possível, então, dizer que para existir da relação simbiótica entre a mãe e o filho, Honneth supõe previamente que deva existir uma estrutura, um espaço físico onde essa relação possa ocorrer. Ou seja, deve haver todo um aparato necessário para a efetivação da esfera do amor. Nessa lógica, pode-se dizer que existe uma interdependência entre as esferas de reconhecimento. Para que seja possível uma relação tranquila na primeira esfera, é necessário que exista uma conexão entre as demais esferas. Quando há a negação de reconhecimento em uma esfera não só outras são atingidas, como também um conjunto de direitos de cidadania.

Como já referido, a pesquisa foi realizada em uma comunidade periférica com mulheres e meninas. Por intermédio das entrevistas elas puderam apresentar sua realidade de forma espontânea, de modo que apontaram a questão da moradia como um dos desafios que encontram no seu cotidiano, ou seja, algo que afeta diretamente a primeira esfera do reconhecimento. A partir da precariedade das habitações, (originada

²⁷ Nesse caso, o número não é relevante se olharmos para além do contexto do autor, em que o que se entende por família é menos amplo se comparado com a realidade das colaboradoras e, mais ainda, se levadas em conta outras realidades culturais.

pela pobreza) relatada pelas mulheres e meninas, foi possível visualizar outros elementos como: mudanças constantes que dificultam o deslocamento e o acesso à escola; a exposição; a insegurança; a insalubridade. É a negação dos direitos fundamentais, desencadeados por esse fator e comprometem diretamente o direito à educação e, como consequência, o exercício da cidadania. Porém, em nenhum momento as colaboradoras mencionaram alguma possibilidade de reivindicação do direito à moradia digna. O que transparece nas falas das entrevistadas são outros sentimentos ou gestos que as vivências constantes de desrespeito despertam entre as pessoas que compartilham uma realidade de falta de reconhecimento. O sentimento de solidariedade entre pessoas que vivenciam realidades de vulnerabilidade ou de desrespeito parece ser mais compartilhado do que a reivindicação e o desencadeamento de uma luta por reconhecimento como seria de se esperar, conforme o entendimento de Honneth.

Mulheres e meninas mostram que foi a partir da solidariedade que, muitas vezes, conseguiram superar algumas dificuldades pontuais. Uma das entrevistadas relatou: “Meu pai só conseguiu terminar e colocar as coisas dentro de casa porque os amigos e o pessoal da comunidade ajudaram (colaboradora 03)”.

Essa atitude de não desencadeamento de luta por reconhecimento, mas de solidariedade, talvez seja o resultado da negação histórica do direito à educação que não qualificou os indivíduos ou não lhes possibilitou o desenvolvimento efetivo da sua capacidade cognitiva e o sentimento de cidadania como *status* concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade e, por pertencerem à ela, participam dos seus bens (MARSHALL, 1967).

A falta de clareza sobre os direitos de cidadania faz com que as pessoas não reconheçam a si mesmas como possuidoras desses direitos e, assim sendo, a luta pelo reconhecimento parece ser posterior à consciência da cidadania. É possível dizer que o sentimento de desrespeito é difundido mais rapidamente se houver uma consciência de cidadania e essa, por sua vez, é resultado de uma educação para emancipação da pessoa.

Ao apresentar as dificuldades vivenciadas pela precariedade do direito à habitação, a entrevistada expressa: “Eu fiquei morando em uma pecinha minúscula, eu

dormia com minha irmã, minha mãe e meu pai espremidos em um tipo casa linguicinha” (colaboradora 03).

A má condição de moradia faz parte do conjunto de outros direitos ausentes ou desencadeados por ela, tais como: saneamento básico, educação, alimentação saudável. Situações que, como consequência, acarretam vários outros problemas, principalmente, o de saúde²⁸.

Esse ano estou mais tranquila porque esse pedaço agora é meu. Até início do ano passado toda hora tinha de sair com as crianças porque a casa era pedaços de madeira velha, qualquer vento ou chuva tinha que sair pedindo lugar para ficar, bá tu não tem ideia. (colaboradora 05).

No contexto global, a moradia começou a ser tratada como um direito pela ONU, em 1948, no Artigo 25 da Declaração dos Direitos Humanos, abordado da seguinte forma: “Toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e à sua família saúde e bem-estar, alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis [...] (Cf. ONU, 1948, p. 76) ”.

Na conjuntura brasileira, a questão habitacional continua a ser um desafio, apesar de, nos últimos 8 anos em que esteve no poder, o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) ter dado uma maior atenção a essa realidade, como a citação a seguir nos mostra.

A ampliação de metas do Programa Minha Casa, Minha Vida, financiamentos habitacionais do Sistema Brasileiro de Poupança e Empréstimo (SBPE) e as obras de urbanização de favelas, antes agrupadas sob o nome PAC Urbanização de Favelas. Com o novo eixo PAC Minha Casa, Minha Vida, o Governo Federal visa a construção de mais 2 milhões de moradias no Brasil (PENALVA; DUARTE, 2011, p. 18)²⁹.

Mesmo com essa política recente do Governo Federal, o país ainda está diante de um imenso desafio no que se refere à moradia e sua extrema precariedade em termos de quantidade, conforme nos mostra o censo (IBGE, 2010).

²⁸ Nessa época minha irmã pegou uma doença, um problema para fazer xixi... como é o nome? Me esqueci... (eu) Infecção urinária? É isso mesmo, foi um furdunço, ela não podia se mexer... ela deitada na cama e chorava de dor, até hoje ela tem trauma disso.

²⁹ Fonte acessada pela autora em 7 de abril de 2010, mas a informação não se encontra mais no *site*.

O Brasil possuía 15.868 setores subnormais, que somavam uma área de 169.170 hectares e comportavam 3.224.529 domicílios particulares permanentes ocupados. É um conjunto constituído de, no mínimo, 51 unidades habitacionais (barracos, casas, etc.) carentes, em sua maioria de serviços públicos essenciais, ocupando ou tendo ocupado, até período recente, terreno de propriedade alheia (pública ou particular) e estando dispostas, em geral, de forma desordenada e/ou densa (IBGE, 2010).

Uma grande área da comunidade Morro da Cruz se encaixa, de acordo com a classificação do IBGE, como um setor subnormal, pela precariedade visível e por todas as características mencionadas, fator esse que tem uma influência direta na vida da comunidade. Em razão de serem unidades precárias (ocupadas, emprestadas ou alugadas), os moradores tendem a se mudar com frequência, por vários motivos: por terem sido despejados; por não conseguirem pagar aluguel; por ter arranjado um lugar melhor; ou por terem sido acolhidos de forma temporária por algum parente. O que chama atenção é que as famílias tendem a se mudar, mesmo que para longe, geralmente, para outro setor subnormal. Essas situações foram recorrentes, não apareceram apenas em uma entrevista. Por meio do seguinte relato é possível perceber como, nos lugares periféricos, as moradias são muito provisórias de modo que transformam indivíduos em quase nômades pelas periferias da cidade: “[...] não terminei aquele ano porque a gente tinha se mudado e estava muito longe da escola e não tinha passagem.” (colaboradora 02).

As mudanças dos moradores ocorrem por vários fatores, tanto pela violência quanto pela precarização total da moradia, que significa perda total das condições de acolher pessoas: “Depois me mudei para Primeiro de Setembro, depois para o Pinheiro, depois eu morei na Tuca, na Santa Tereza e agora estou morando aqui de novo” (colaboradora 03).

Das cinco entrevistadas que mencionaram a questão da frequente mudança, duas delas mostraram que, quando as mudanças são feitas para locais distantes da comunidade de origem, acarretam algumas consequências em suas vidas, principalmente no que diz respeito à frequência escolar pela falta de dinheiro para o transporte. Com isso, um dos direitos fundamentais da cidadania é ferido: o direito de ir e vir reconhecido pelas instituições internacionais como obrigatório. Porém, o que torna algo um direito, ou qualquer forma de pacto importante, é a garantia de que será assegurada a sua efetivação. Nesse caso, a efetivação depende do poder interventor do

Estado, que precisa encontrar mecanismos para assegurá-lo, principalmente porque, em muitos casos, para acessar outros direitos o transporte é essencial.

Como podemos verificar, as entrevistadas conseguem identificar suas dificuldades ou, conforme o entendimento de Honneth, a experiência de desrespeito, mas, por outro lado, nem a reivindicação e nem a luta estão presentes nas suas falas, pelo menos não de forma objetiva. Essa não reivindicação frente ao desrespeito é estranha ou no mínimo questionável: por que o desrespeito vivenciado por essas pessoas em termos de precariedade dos meios de subsistência não é compartilhado? Não seria esse o motivo do déficit na formação democrática e da falta do sentimento de pertencimento a uma comunidade maior?

Talvez o real motivo para a não reivindicação seja resultado de múltiplas opressões vivenciadas historicamente que, de certa forma, silenciaram e silenciam o subalterno, principalmente a mulher. Mas, o que aparece nas entrelinhas é que o sentimento de desrespeito pode ser compartilhado e gerar luta por reconhecimento, mas quando não acompanhado de uma consciência dos direitos, pode resultar em solidariedade, mas também pode gerar um sentimento que anula a autoestima do indivíduo. Em tal caso, a ausência de um impulso interior que leva à reivindicação, pois atinge o sentimento de dignidade e de pertencimento a uma comunidade com deveres e direitos³⁰.

O sentimento de desrespeito ou de injustiça, por sua vez, em muitos casos, manifesta-se em forma de silêncio³¹, que Spivak vê como ausência de caráter dialógico e da

³⁰ Certo final de semana, fui fazer uma caminhada de campo sem intenção de fazer entrevistas, encontrei, então, brincando na rua, um grupo de crianças que já conhecia da escola infantil onde trabalhei por um tempo. Resolvi subir com elas no ponto mais alto da comunidade de onde é possível visualizar Porto Alegre quase inteira, suas lindas construções e sua bela paisagem natural. Uma das crianças me disse: “tia, olha o Brasil lá longe como é lindo”. Aquela espontaneidade infantil acabara de colar interrogações em mim no sentido do que realmente seria o pertencimento a esse Brasil para aquela comunidade? Brasil que muitos só enxergam de longe e talvez nunca possam realmente acessá-lo, principalmente a exuberante Universidade e seu Campus, que de lá de cima é possível visualizar.

³¹ Como o caso das mulheres do Sul da Guiné-Bissau que, em razão da comemoração do Dia Internacional da Mulher, foram convidadas por um Projeto para o Desenvolvimento Econômico das Regiões do Sul para um momento de reflexão e comemoração alusiva à data. O silêncio é um dos fatores marcantes também na vida dessas mulheres, principalmente quando estão com os homens. A animadora do encontro as provocou no sentido de expressarem os motivos ou fatos do seu cotidiano

autorrepresentação do sujeito subalterno, ocasionado, em parte, pelos próprios intelectuais pós-coloniais, intermediários e porta-vozes dos(as) subalternos(as), na maneira como não possibilitaram o espaço da fala a eles. A negação do espaço de fala, além da perpetuação do silêncio (dos e das que nunca falaram) nada mais fez do que permitir que a voz do colonizador (sua cultura, sua moral, sua visão de mundo, enfim, seus valores) continuasse hegemônica. Para Spivak, se, no contexto da reprodução colonial, o sujeito subalterno homem não tem história e não pode falar, a mulher tem menos ainda. Sandra Almeida (2010, p. 17), no comentário inicial da obra de Spivak, afirma que o referido autor entende que se o sujeito subalterno homem é subjugado, a mulher é ainda mais. É importante enfatizar que Spivak, (2010, p. 13), entende o sujeito subalterno “[...] como as camadas mais baixas da sociedade construídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, de reprodução política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos do estado social dominante”. E aqui, mais uma vez, faz-se necessário ressaltar que, quando se analisar a condição das mulheres, não só os aspectos mencionados por Spivak precisam ser debatidos, como também a questão da raça, visto que é um dos fatores que aprofunda a exclusão e talvez seja um demarcador importante. Por essa razão, tal categoria vem sendo acrescentada à discussão no decorrer deste trabalho.

Uma entrevistada³² teve a experiência de participar com sua família de uma ocupação que ocorreu em 2016, no centro de Porto Alegre. O convite era que, se participasse da ocupação, poderia conseguir uma casa quando fossem despejadas do prédio, afinal é tudo o que uma pessoa assentada espera³³. Como sua casa já não tinha

que as silenciaram e continuam a silenciar. As mulheres começaram a falar tanto que o tempo foi insuficiente. Elas mostraram algumas causas como: repressão masculina, analfabetismo, educação familiar e social, sobrecarga de trabalho, falta da vida social, falta de oportunidades, promessa de serem abandonadas pelos parceiros, etc.

³² Em um trabalho anterior, falei com a mãe dessa entrevistada que disse o seguinte: “Ouvi falar da ocupação, logo fui com meus filhos, porque minha casa estava em pedaços, entrando água e tudo mais, não dava mais para ficar com as crianças e a peça da mãe é pequena, não cabe todo mundo, e lá achei que poderia conseguir que iam assentar a gente”. A família ficou na ocupação durante todo o período e, depois da reintegração de posse, voltaram para a casa da mãe enquanto estavam procurando madeira e um parente estava refazendo o lugar onde moravam.

³³ As últimas ocupações ocorridas em Porto Alegre deixam essa expectativa com menos probabilidade de ocorrer, mas no que diz respeito à luta, vale sempre acreditar.

mais condições de acolher e de acomodar sua numerosa família, aceitou o convite e levou as crianças. A promessa não se cumpriu e, no final da ocupação, quando foram despejadas, ela regressou à comunidade, tendo sido acolhida com os filhos e filhas pelos parentes.

Durante a ocupação, os moradores receberam ajuda de pessoas que iam espontaneamente prestar sua solidariedade e de movimentos sociais. Essas pessoas procuravam atender suas necessidades básicas, auxiliando para que conseguissem acessar alguns direitos fundamentais como alimentação, higiene e educação. Conforme mencionou a colaboradora: “A gente fazia tudo lá na ocupação, também apareceram muitas oportunidades, até ajudaram a gente também a procurar colégio (colaboradora 02)”.

Como podemos verificar, o desfecho da ocupação pode ser compreendido por meio da crítica de Spivak, no que tange ao fato de que intermediários, ao tentar ajudar, não encontraram formas que permitissem despontar no subalterno o sentimento de sujeito de direitos, com condições de, a partir de si, articular reivindicações ou fazer com que as lutas tivessem representação e que o diálogo realmente acontecesse, ou seja, a colaboração não acontece como uma forma de fortalecer o movimento, mas apenas como solidariedade no sentido de atender as necessidades pontuais dos(as) ocupantes.

Algumas pessoas da ocupação, por sua vez, parece que não se interpretaram como elas próprias sendo parte de um movimento, de uma luta coletiva pelo direito à moradia, talvez seja pela forma como são convidadas a participarem das ocupações sem um movimento anterior de base no sentido de uma conscientização para uma luta coletiva pelos direitos de cidadania, fator que faz as pessoas participarem apenas para atender suas necessidades individuais sem se preocupar em fortalecer o movimento de luta por direitos.

De certa forma, quem reivindica o direito à moradia no Brasil são alguns grupos organizados como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Trabalhadores Desempregados (MTD), movimentos sociais que abarcam em suas pautas a reivindicação do direito à moradia e de todos os outros direitos de cidadania, classificados por Marshall como civis, políticos e sociais. Alguns

desses movimentos, como o MTD, fazem o esforço, conforme presenciei na comunidade, de reunir os moradores para reivindicar alguns benefícios e conseguir apoiadores, mas não é um movimento propriamente da comunidade do Morro da Cruz, e sim um movimento externo.

Depois do Orçamento Participativo, entendido como uma forma de participação popular expressiva e que, por um tempo, foi uma marca de Porto Alegre, a comunidade Morro da Cruz nunca mais contou com a atuação de alguma organização significativa que auxiliasse na reivindicação dos direitos como deveria de se esperar. Conforme a teoria de Honneth, pelo desrespeito vivenciado em termos de abandono e precarização dos serviços básicos, transformaram os indivíduos em espectadores da exuberância e das descobertas do capitalismo na sua mais avançada tecnologia.

5.3 ESCOLA DA COMUNIDADE COMO UM ESPAÇO HOSTIL QUE SE IDENTIFICOU COM A PRECARIIDADE LOCAL

As escolas da comunidade serão descritas e analisadas a partir do modo como as entrevistadas se referiram a elas.

A escola pública da comunidade, de acordo com o pensamento de Teixeira (1967), é uma escola próxima dos indivíduos, do seu convívio comunitário, sensível às questões locais e capaz de colaborar para a coesão da população. No entanto, o que se verifica sobre o valor de um espaço depende de pessoas e coisas que aí se encontram e quais foram ou ainda são os adjetivos historicamente atribuídos a elas. Assim, as instituições estatais que se instalam nos espaços periféricos tendem a esquecer do seu papel e se identificam apenas com o lugar, de forma que dificilmente proporcionam transformação da realidade local, como se aquele público não merecesse algo diferente. Mas, querendo ou não, tendo clareza dos seus direitos ou não, as pessoas têm expectativas e outras experiências que as permitem avaliar a escola ou outras instituições presentes nas suas comunidades. Principalmente as pessoas mais jovens contam com essa percepção, pois não se originaram das comunidades do interior tal como as mais velhas em que haviam menos recursos ainda e, por essa razão, sempre partem do princípio de que já foi pior.

A partir dessa realidade, pode-se falar da vivência e da compreensão das meninas e mulheres sobre sua educação e o espaço escolar da sua comunidade. Essa concepção é reafirmada quando as pessoas têm uma vivência real de desrespeito não só de forma física, mas também moral como, por exemplo, quando o espaço de educação destinado a elas não cumpre a expectativa da função que representa.

A colaboradora mostra como o espaço escolar era hostil e não oferecia o mínimo de conforto para o aprendizado em comparação com as escolas públicas fora da comunidade. De acordo com ela, certas escolas em outros locais atendem inclusive algumas necessidades particulares do seu público como o fornecimento de refeição:

Ano passado estava estudando no Padre Rambo, era muito melhor que aqui porque lá tinha internet, janta para quem trabalhava. Tinha muito mais recursos do que aqui, aqui o pátio sempre estava molhado, o banheiro estava sempre muito sujo. Também aqui é impossível estudar porque se a gente quer ouvir o que o professor fala, tinha que sentar na frente porque quem senta no fundo não ouvia nada porque era muita gritaria (colaboradora 02).

É importante sublinhar que a colaboradora que fez o retrato da escola como um espaço sem condições apropriadas para estudar é uma das que vive em situação mais vulnerável. Até se pode dizer de risco, pois a casa de seus pais é em cima de uma valeta onde passa o esgoto, um ambiente molhado, insalubre e sem as mínimas condições de acolher pessoas³⁴. Além das precárias condições em que vive, a colaboradora também conta com dificuldades para estudar e mesmo para ter privacidade em sua própria casa, devido ao número elevado de pessoas que nela vivem. Ela não ignora sua realidade, tem consciência, mas, quando vivencia na escola, a mesma situação de precariedade, de certo modo sente-se desrespeitada, porque sua expectativa em relação ao espaço específico para educação foi frustrada. Assim o sentimento de desrespeito é maior em relação à realidade de sua casa. Por acreditar no mito de que com esforço todos conseguem chegar onde querem, de modo que alimenta a esperança de um dia poder alcançar uma realidade melhor, então a culpa de não ter um espaço apropriado (casa) é assumida pelo próprio indivíduo.

³⁴ Realidade que a assistente social da comunidade tentou reverter várias vezes com o pedido do aluguel social para a família, mas nunca teve sucesso porque, no momento, a Prefeitura nem estava pagando em dia os aluguéis que havia concedido a outras pessoas.

As meninas que tiveram a experiência de estudar em alguma escola longe da comunidade, classificaram esses ambientes como sendo melhores tanto em relação ao nível pedagógico (conteúdo mais avançado) na organização quanto em relação à própria estrutura física. Algumas meninas que estudavam na escola da comunidade e foram estudar em outra, perceberam que estavam mais atrasadas em relação aos alunos da nova escola ou, quando regressaram à escola da comunidade, perceberam que estavam mais avançadas em relação aos colegas que ali estavam. Em todas as comparações feitas a escola da comunidade sempre está em desvantagem em relação a outras escolas públicas como mostra a colaboradora 01:

Quem saiu das escolas aqui da comunidade sempre está três passos atrás, agora eu e minhas colegas que estudamos aqui estamos passando a maior dificuldade para acompanhar os outros no outro colégio e olha que a gente achava que era boas alunas aqui, imagina [...] (colaboradora 01).

O motivo principal que as leva de volta à escola da comunidade é a falta do dinheiro para o transporte, isto é, quando perdem emprego e não conseguem mais pagar ou quando os pais não conseguem mais assegurar esse valor que não é baixo, tendo e vista que a maior parte dos moradores recebem salário mínimo.

Considerando esses aspectos, conclui-se que escola na periferia não deve ser apenas uma escola localizada em uma comunidade periférica, mas uma escola da comunidade, tal como sugere Teixeira (1967). A escola deve ser sensível às necessidades locais, em especial às questões pedagógicas, porque, em princípio, conhece as dificuldades que as famílias encontram para suprir suas necessidades básicas. Por essa razão, ela precisa ser planejada levando em conta diversos fatores aos quais está submetido seu alunado. Certos aspectos parecem ser óbvios, mas nessa realidade não são, por exemplo: ter internet em casa para fazer temas escolares. No Morro da Cruz, não dá para esperar que todas as famílias tenham acesso a essa tecnologia e, no caso das que não têm, como podem responder as demandas da escola?

Foi complicado, porque tem que fazer trabalho para entregar e ficou mais complicado ainda porque tinha que ter internet ou está indo na casa de algum colega para fazer... tem que ter dinheiro para tirar cópia com um monte de coisa assim, e se você trabalha você não tem tempo para fazer os trabalhos do colégio, daí é bem mais complicado (colaboradora 02).

É desse modo que a escola deve ser pensada, levando em consideração situações concretas locais da pobreza, como: dificuldades econômicas das famílias, precariedade e

superlotação do espaço da casa, além das responsabilidades que, muitas vezes, as meninas assumem. Aspectos esses que, como se pode verificar, não favorecem um ambiente tranquilo para os estudos e, conseqüentemente, para a aprendizagem.

Uma das colaboradoras cuidava dos irmãos enquanto a mãe diarista trabalhava; no entanto, os irmãos da colaboradora conseguiram vaga em uma instituição que oferecia o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) e que atendia nos horários inversos ao da escola. Nessa instituição, as crianças fazem duas refeições, fator que melhorou muito a vida da família e aliviou um pouco as responsabilidades da adolescente. Contudo, ainda existe um irmão com necessidades especiais do qual a colaboradora cuida e leva na escola em uma comunidade longe da sua. Esse fato que lhe obriga a permanecer no local do início ao final da aula do irmão para levá-lo de volta para casa e depois ir à sua escola. Ela tem essa responsabilidade desde os seus 12 anos de idade. Frente a essa situação, podemos verificar que, para que o irmão tenha acesso ao direito à educação, a colaboradora quase precisa abrir mão do exercício do seu próprio direito.

Algumas meninas também ajudam as mães diaristas no trabalho doméstico nos finais de semana, nas casas de família, quando elas precisam limpar mais do que uma casa no mesmo dia, para incrementar a renda familiar. Dificilmente elas faltam às aulas para realizar esse trabalho, mas já aconteceu³⁵. Essa atividade é quase invisível, mas as mães que atendem como diaristas em vários lugares e que recebem por trabalho, têm, geralmente, auxílio de suas filhas, principalmente quando aparece um trabalho extra (bico). Essa ajuda às mães, que as meninas começam a prestar desde muito cedo, aos poucos também vai inserindo algumas delas no trabalho doméstico, porque se por alguma razão essa menina deixar de estudar, ela já tem um incentivo para ingressar nesse mercado informal e precarizado. Uma das razões que obriga as meninas a

³⁵ Em uma conversa informal com uma das colaboradoras quando perguntei sobre o trabalho da mãe a mesma informou que ajudava e quando perguntei se faltava aulas para ajudar a mãe ela disse dificilmente, mas quando está apertada ela pergunta: você tem prova? Se eu disser que não ela pede por favor, me ajuda não quero te prejudicar só essa vez eu prometo, daí eu ajudo ela e ela recebe mais.

ingressarem precocemente no mercado de trabalho é a sua saída precoce³⁶ de casa e essa, por sua vez, é motivada pelo excesso de responsabilidades e a falta da privacidade na casa dos pais.

De forma geral, as meninas saem de casa para morar com seus parceiros, muitas vezes, ainda com 16 anos de idade, não tanto pela paixão, mas pela busca da privacidade, de um lugar próprio, do alívio com suas coisas e de uma vida menos tumultuada. Por outro lado, essa mudança as obriga a ingressar no mercado de trabalho sem qualificação e com uma carga horária elevada que não lhes permite mais continuar a frequentar as aulas e a encontrar tempo para estudar. Quando essa mudança acontece para outra comunidade, a dificuldade é ainda maior, uma vez que, após a jornada de trabalho, ir para a aula na comunidade anterior e depois regressar para casa, demanda muito tempo, dinheiro do transporte, além de ser no período da noite, o que acarreta risco de segurança. Então, as meninas acabam deixando o ano de estudo já iniciado para fazer transferência da escola no próximo ano. Algo que dificilmente volta a acontecer muito cedo, mesmo faltando apenas poucos anos para concluir o Ensino Médio, porque, em muitos casos, elas engravidam, como é a realidade de uma das colaboradoras que estava com 3 meses de gestação. Situação que lhe mostra a dificuldade de realizar seus projetos a curto e a médio prazo, e que também consiste em um obstáculo no caminho da construção da cidadania. Apesar disso, é um momento especial em sua vida em que recebe atenção das duas famílias carregadas de expectativas em relação à nova vida.

O que foi possível perceber é que as entrevistadas ficam envergonhadas pelas decisões tomadas, razão pela qual assumem os fatos ocorridos com sentimento de culpa, tanto por ter tentado construir sua vida sozinha quanto por não ter concluído os estudos, tal como aparece na fala da colaboradora 02:

[...] eu já deveria estar me formando, mas no primeiro ano surgiu que eu me casei, fui inventar de me casar, juntei, fui morar fora e comecei uma vida sozinha... daí estava me adaptando ainda a viver sozinha e parei de estudar. Segunda vez eu tentei e daí foi por causa disso, da questão de estar muito longe da escola e não ter passagem, mas vou terminar sim com qualquer idade a gente pode voltar a estudar. (colaboradora 02).

³⁶ Diferente de outras classes, onde a casa dos pais representa carinho, conforto, segurança econômica, lugar difícil de desapegar, onde filhas e filhos conseguem fazer economia para a longo prazo construir sua própria vida, de forma segura e mais sólida.

Quando ocorrem todos esses fatos na vida de uma menina, uma das apostas que lhes resta é o ensino na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no futuro. Diferentemente de suas mães, essas não sentem culpadas por não terem concluído seus estudos, mas a tristeza de não terem condições para continuar. Será que isso quer dizer que a ideia do esforço pessoal está mais presente na nova geração ou porque realmente não havia mínimas condições das mães mais velhas acessarem a escola ou, talvez porque essas tinham menos poder de tomar certas decisões sobre sua vida?

Em uma conversa com uma das mães colaboradora sobre a escola local, ela disse que não tinha nada que reclamar da escola, porque uma vez não havia e agora tem. Essa fala leva à conclusão de que pessoas não capacitadas para a cidadania não se percebem como portadoras de direito e acabam percebendo qualquer ação positiva direcionada a elas como favor. Mesmo que uma vez não havia, se hoje existe, também pode ser melhor do que é. Dessa maneira, é possível dizer que negar o direito à educação não é apenas negar ao indivíduo a possibilidade do exercício de cidadania. Negar o direito à educação é também negar o sentimento de dignidade, que permite à pessoa reconhecer-se como um ser possuidor de direitos, um membro da comunidade digno de participar da sua riqueza, contribuir para suas melhorias e capaz de responder aos desafios que lhe são constantemente apresentados.

Retornando para a discussão sobre a saída precoce das meninas de casa, o que se percebe é que não diz respeito propriamente ao parceiro da relação, até porque é uma relação frágil por vários fatores: desde a moradia, a economia e a maturidade do casal adolescente. Todo esse conjunto de fatores faz com que facilmente regressem para sua família de origem³⁷, de modo que muito cedo já lidam com experiências de separação. Quando regressam à sua família de origem, sem gestação e sem filhos, geralmente são mais propensas a voltar a estudar, seja na EJA ou não. O que não quer dizer que a conclusão dos estudos é garantida em função desse retorno, pois pode ocorrer novamente alguma “oportunidade” de emprego, como elas mesmas dizem. O que se verifica, então, é que o estudo acaba não sendo um processo contínuo na vida das

³⁷ Esse fim de relacionamento é causado, muitas vezes, pelos fatores econômicos. Por exemplo, quando perdem o emprego e não conseguem pagar o aluguel ou outras questões que exigem maturidade para poder lidar.

meninas, mas sim são episódios com alguns intervalos que vão surgindo e sempre relacionados ao fator pobreza, a não garantia dos direitos básicos da cidadania.

O que diferencia a educação das meninas em relação às mães e avós? Essa resposta pode ser encontrada no modo como se deu a trajetória de vida das mulheres dessas três gerações e a maneira como o desrespeito marcou a trajetória de cada uma delas.

Estudei até a 2^o série, com 12 anos nunca mais estudei (...), não tinha aquela coisa da criança quando vai estudar e chega em casa tem tema para fazer e fica com aquela coisa na cabeça... eu não tinha tempo para fazer isso, ia 2, 3 dias para o colégio. Dois dias eu não ia porque tinha que ir na roça e era isso. (colaboradora 05).

A maior parte das avós chegaram ao Morro da Cruz com seus filhos ou quase em idade de casamento, que era muito cedo também na época, então, elas praticamente não estudaram ou pararam nas séries iniciais. Algumas delas agora conseguem apenas assinar seus próprios nomes, outras, por esforço próprio, conseguem ler e até escrever um pouco, mas para elas o analfabetismo, apesar de acarretar muitas dificuldades em suas vidas, é apenas o fruto de uma época (mentalidade) com dificuldades e falta de oportunidades.

A maioria das mães, por sua vez, é natural do Morro da Cruz. Outras vieram ainda crianças das pequenas vilas do interior ou de algum despejo da cidade, com a mãe e o pai ou apenas com a mãe. Em Porto Alegre, começaram a estudar, no entanto, logo também precisaram trabalhar. Estando desqualificadas para o trabalho urbano, restou-lhes o mercado doméstico, na época em que se dormia nas casas de família. Em tal momento, as que hoje são avós, geralmente tinham crianças pequenas, então quem mais dormia no trabalho eram as meninas.

Eu comecei a trabalhar com 12 anos. Estava trabalhando na casa de família... 12 não, já tinha quase 13 quando comecei a trabalhar na casa de família. Eu ficava de segunda a sábado e minha mãe me buscava e depois me levava de volta (colaboradora 06).

É importante ressaltar que apesar de iniciar o trabalho muito cedo, (o que hoje seria chamado de trabalho infantil) a mulher não carrega essa experiência de sua vida como um fardo, porque a vida dela no interior era mais penosa, tanto pela violência que sua mãe sofria em casa quanto pela dificuldade econômica, porque não possuíam terras,

eram apenas empregadas. A colaboradora não mostra o sentimento de culpa na sua trajetória, mas uma tristeza por não ter condições, na época, para continuar seus estudos. Porém, atualmente, tem planos e determinação para concluir o Ensino Médio, que foi interrompido várias vezes, a fim de fazer uma formação profissional e ver se consegue sair do trabalho doméstico. A colaboradora trabalha na mesma família, sem formalizar o contrato de trabalho, há 24 anos, desde a sua chegada em Porto Alegre. É possível perceber que as conclusões a que ela chega, é de que por meio do estudo poderá mudar de profissão.

A realidade descrita mostra que as mães encaram a sua baixa escolaridade com sentimento de tristeza por não terem condições, na época, para continuarem a estudar e também pelas experiências concretas no seu cotidiano, porque ainda se percebem com energia e força de trabalho; no entanto, estão engessadas, não conseguem mobilidade no mercado de trabalho e perdem muitas oportunidades pela baixa escolaridade, fator que, muitas vezes, as levam para o EJA com objetivo de concluir pelo menos o Ensino Médio ou até pensar em um curso profissionalizante.

Os sentimentos das mães são diferentes da menina que se sente culpada por não continuar a estudar mesmo faltando poucos anos para terminar o Ensino Médio, pois as meninas mostram que, em algum momento de sua vida, tomaram alguma decisão errada que fez com que não continuassem a estudar. Essas decisões é que geram sentimento de culpa, sejam as decisões de sair de casa ou começar a trabalhar cedo.

Apesar das dificuldades (pobreza) existentes em todas as gerações atualmente, há o fator das políticas públicas que favorece um pouco mais as meninas que conseguem acessá-las, mas esse ponto será tratado mais adiante.

5.3.1 O direito à educação como um percurso para a construção da cidadania com investimento real

A educação é um processo que possibilita o exercício do direito à cidadania no sentido de colocar o indivíduo face a face consigo mesmo, a fim de se reconhecer e identificar sua condição de sujeito possuidor de direitos. Quando ocorre, normalmente, esse processo, a pessoa tem possibilidade de compartilhar as vivências tanto de amor como de desrespeito. A partir desse passo inicial, a consciência de dignidade pode

desencadear lutas constantes pelo reconhecimento, porque nessa condição o ser humano já se reconhece como um cidadão participante de uma comunidade de valores, tal como descrito por Marshall (1967). Ao reconhecer-se como um ser de direitos, o indivíduo começa a ter mais expectativas de entrar na dinâmica de uma busca constante por reconhecimento.

A educação como um direito que possibilita o exercício da cidadania, tem como papel ajudar na emancipação da pessoa, a fim de que ela se perceba como uma cidadã nas condições propostas por Marshall. Assim sendo, é importante questionar se o papel do Estado, nesse processo, como terceira esfera do reconhecimento, é apenas a obrigação de garantir uma vaga na escola para seus cidadãos ou garantir investimentos que aparecem em ações reais e efetivas, tidas como prioridades para a emancipação do indivíduo.

Considerando a pessoa no processo escolar, em qualquer fase da vida, precisa ser vista e tratada de forma integral, fazendo com que as três esferas dialoguem de modo a possibilitar uma integração maior do sujeito nesse processo, especialmente mulheres e meninas e, dentro dessa categoria, as negras que historicamente, e ainda hoje, são mais penalizadas. Em vista disso, é fundamental a escola estar imersa na vida da comunidade ou ser realmente uma escola local, pensada para a localidade, com a finalidade de educar pessoas a partir da sua realidade para a construção de uma nova realidade, diferentemente de uma escola que apenas assume as características da precariedade e desorganização local como afirmado pelas colaboradoras.

Apesar da crítica à estrutura física e política das escolas da comunidade, existe um fator que vale a pena ser considerado: em nenhum momento, as colaboradoras referiram-se diretamente aos(às) professores(as) de forma negativa, pelo contrário, os citaram como pessoas que falam com elas, que as escutam. É claro, mencionaram a desorganização, a gritaria da turma, o desrespeito que mostra subjetivamente a falta de autoridade, mas, quando se referem diretamente aos professores(as) é de forma positiva.

5.3.2 Políticas públicas no Morro da Cruz como rearranjo

O objetivo de trazer a discussão sobre as políticas públicas neste trabalho tem relação com a importância que as colaboradoras conferem a elas nos seus relatos, como

elemento importante em suas trajetórias de vida e como essas políticas conseguiram reverter aquilo que pareciam já serem destinadas.

É importante destacar que a entrevistada do relato apresentado a seguir, que já estava concluindo o Ensino Médio, não é a filha mais velha, mas está sendo a primeira a concluir essa etapa dos estudos na sua família e ainda tem perspectivas de entrar em uma universidade. Essa realidade deve-se aos contatos, experiências e atenção que obteve das políticas públicas. Primeiramente, porque os irmãos mais novos também participam dessas políticas, aliviando-lhe da responsabilidade do cuidado com eles. Além disso, as duas refeições que fazem na instituição tiveram um impacto positivo na renda familiar.

Meus irmãos mais novos estão no SASE, eu mesma fui para lá com 11 anos, aos 14 fui para o Jovem Aprendiz e agora estou saindo com 18 anos, na verdade foi uma grande trajetória, eu acho que passei por tudo né, fiz³⁸ informática, fiz confeitaria, aula de dança, educação física [...] (colaboradora 01).

Os espaços que alguns adolescentes e jovens conseguem acessar durante o tempo que participam dos programas das políticas públicas, possibilitam-lhes novas experiências e contatos muito diferentes daqueles que tiveram até então, que, de certa maneira, abrem um horizonte na sua vida e possibilitam novos significados e perspectivas.

Uma das entrevistadas foi enviada para uma experiência em um departamento de administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde teve experiência³⁹ de trabalhar e conviver com jovens da sua idade que já estão inseridas no

³⁸ Já trabalhei no primeiro centro social a que a colaboradora se refere. (que atualmente, o serviço é denominado Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos [SCFV]). É um espaço da educação informal onde há uma política de proximidade e contato. No centro, as crianças e adolescentes recebem informações e orientação sobre higiene pessoal, orientação sobre seus direitos, convivência com os outros, momentos de criação (arte), esporte e cultura em geral, também é um espaço onde muitos aproveitam para fazer trabalhos de escola por oferecer internet. Esse espaço proporciona o contato com vários profissionais de diferentes áreas, exatamente para terem outros contatos e para que admirem outras pessoas, além dos seus ídolos na comunidade, que, às vezes, são traficantes.

³⁹ Eu me inscrevi no Enem pela renda baixa, e se eu for bem nos meus estudos, quero ter minha casa, meu futuro. Quero ver se eu consigo uma bolsa na faculdade de administração. Tem uma colega que já conseguiu passar com bolsa e a gente vendo isso assim tão próximo fica animada também. Tem outras colegas que estão atrás de mim já no Ensino Médio (colaboradora 01).

mundo universitário e também onde teve oportunidade de aprofundar o conhecimento de como acessar esse mundo.

No Jovem Aprendiz consegui meu primeiro emprego, eu meio que já tive uma escolha, assim como eu trabalhei no ramo de administração, hoje eu sei o que eu quero para o meu futuro eu vou fazer administração. Nesse mês saí de lá, mas continuo mantendo contato, tudo isso me ajudou muito, tipo, o jovem, ele tendo o olhar assim, vendo como é a função do trabalho e estudo ele se empenha (colaboradora 01).

Portanto, é possível dizer que essas políticas, de certa forma, são como um caminho que algumas crianças e jovens encontram e que pode lhes servir como uma possibilidade para o exercício de cidadania, na medida em que procuram proporcionar uma vivência que busca reconhecer o indivíduo como um ser de direitos, suprindo suas necessidades básicas e incentivando a procura de espaços que proporcionem sua autonomia.

Não estou ignorando as críticas sobre as políticas públicas, mas, neste trabalho, limitei-me apenas aos aspectos positivos delas, conforme as experiências reais que tiveram impactos positivos na vida das colaboradoras desta pesquisa e nas suas famílias, no esforço de encontrar mecanismos para os jovens viverem uma vida diferente da que viveram e vivem suas avós e as mães, aumentando seu nível educacional por meio de um novo meio de convivência, de proteção e de acesso aos direitos básicos.

5.3.3 Denúncia de uma histórica desigualdade de gênero naturalizada e agravada pela pobreza e pela raça e o anúncio ou divulgação de um exercício novo de reeducação nas relações familiares

O ambiente familiar (a primeira esfera que era para ser de laços amorosos) sempre foi um dos espaços de reprodução de relações de desigualdade de gênero, como já mencionado no decorrer do texto. Essas desigualdades são praticamente uma ordem social, principalmente no que diz respeito ao trabalho doméstico, em que muito cedo as meninas já vão sendo inseridas nas atividades como as de cuidado da casa, dos irmãos e irmãs, da alimentação, da roupa, e assim por diante. Praticamente, as meninas vão substituindo suas mães, enquanto que os meninos permanecem com o tempo disponível para jogar, brincar ou fazer o que bem entendem com sua vasta liberdade.

Essa desigualdade no ambiente familiar não é uma novidade, pois é milenar, óbvia na vida acadêmica e normal no cotidiano dos indivíduos. No entanto, é difícil encontrar alguma bibliografia que traga a realidade atual, com pequenas mudanças e seus impactos, principalmente na vida de adolescentes e jovens, mesmo que não sejam tão significativas, mas elas estão acontecendo em algumas escolas e em algumas famílias, independentemente da classe social.

Muitas vezes, a análise feita nesse sentido apenas tem focado essas alterações a partir da inserção da mulher no mercado de trabalho e outras exigências referentes à renda familiar, mas também poderia se levar em conta, principalmente na educação de meninos e meninas, as lutas feministas na mídia e nos protestos de rua, o modo como estão tendo alguns resultados, mesmo não sendo tão significativos e no ritmo que se espera.

A colaboradora expressa como atualmente essa mudança funciona em sua casa, realidade que mostra o esforço de uma mulher que precisa reeducar sua família a fim de reverter uma situação naturalizada. Para os membros dessa família certamente é um exercício não comum, no entanto, é um início e deve ter algum efeito de libertação na vida de toda a família. Assim expressa a colaboradora:

E os deveres de casa agora são divididos, minha mãe tem uma listinha para cada dia. Segunda lava louça, terça é outro, como são cinco filhos aí dá certinho, né? Sábado fica para meu pai e domingo para ela, assim a mesma coisa para casa. Quando um está lavando a louça, outro está lavando o chão, outro arruma as camas, assim todos fazem de tudo (colaboradora 01).

Como havia citado, essas mudanças ainda são pequenas para serem generalizadas, mas precisam ser consideradas e seus efeitos positivos concretos verificados e divulgados. Talvez também seja uma maneira de fazer a sensibilização, divulgação ou anúncio.

Da mesma forma que dá para usar o instrumento de denúncia nos casos acima referidos, quando ainda nos deparamos com realidades chocantes como as que vêm sendo apresentadas no texto, em que as meninas são obrigadas a abrir mão da sua vida e do seu futuro, em função do cuidado dos irmãos, do trabalho doméstico e da vida de empregadas domésticas. Assim, é possível ter dois métodos ou instrumentos: o de anúncio ou divulgação e o da denúncia.

As meninas e as mulheres percebem que a precariedade em que se encontram é, em grande parte, condicionada pelo déficit educacional, principalmente no que diz respeito à qualificação profissional. Por essa razão, quando pensam em melhorar sua condição de vida, aumentar o nível escolar é a primeira opção. As mulheres não são só penalizadas no mercado de trabalho por não terem qualificação, por trabalhar na informalidade e por receber piores salários, mas a negação do reconhecimento do direito à educação afeta outros aspectos de sua vida, desde o reconhecimento de si mesmas como seres de direito, membros participantes de uma comunidade onde têm deveres, mas também se beneficiam das riquezas produzidas por esse grupo. A cidadania não diz respeito apenas a direitos e deveres, mas, principalmente, ao reconhecimento dos membros da comunidade como seres iguais, pois a igualdade é a base da cidadania.

6 CONCLUSÃO

Para concluir o presente trabalho vou retomar ideias básicas que percorreram a pesquisa. O objetivo inicial era compreender se o reconhecimento do direito à educação é uma possibilidade para o exercício da cidadania de meninas e mulheres da comunidade do Morro da Cruz. A primeira tarefa desenvolvida após definir o procedimento a ser utilizado e esclarecer os desdobramentos da minha experiência empírica no trabalho de campo, foi descrever um pouco a realidade precária, hostil e de exclusão do lugar onde a pesquisa foi realizada e, a partir dela, discuti suas contradições. Pois essa realidade contraditória é histórica e encontrou nas entrelinhas do tempo, apoiada na cultura de exclusão e nas estruturas estatais não colaborativas, uma facilidade para continuar a se reproduzir.

A partir da realidade descrita, mostrou-se oportuno fazer uma discussão acerca da cidadania conforme a compreensão de Marshall (1967), como um status demarcador da diferença de classes. No entanto, o autor insiste em uma igualdade de cidadania definida a partir de três direitos: civis, políticos e sociais. Assim foi sendo abordada a questão dos direitos e as lutas historicamente travadas pelas mulheres para o acesso a eles, principalmente o da educação e participação, mas que infelizmente seus efeitos não foram sentidos por muitas mulheres, principalmente as negras e pobres.

As feministas negras perceberam as contradições do movimento feminista branco considerado universal, que na sua luta pelos direitos de cidadania contra desigualdade (desrespeito) de gênero, generalizaram o conceito “mulheres” não levando em conta as mulheres negras, nem incluindo sua realidade na pauta das reivindicações, mesmo sendo elas triplamente excluídas, isto é, com relação a gênero, raça e classe. A forma como ocorreu, essa dinâmica interseccional gerou exclusão e opressão que resultou no trabalho precário e compulsivo, na pauperização, nas violências e na invisibilidade.

A realidade de exclusão fez com que, posteriormente, as negras começassem a criar pautas com suas demandas e não só, mas ampliando-as para outros males sociais procurando não hierarquizar as opressões (por viverem a experiência de tripla opressão), fator que permitiu mostrar como essa concepção de luta das negras vai ao encontro da

compreensão de Honneth sobre seu conceito da luta pelo reconhecimento, única categoria que para ele engloba todas as lutas, pois ele entende que todas as lutas são pelo reconhecimento. A partir dessa compreensão do autor, foi possível estabelecer também um diálogo com alguns autores(as) que discutem o direito à educação e a denúncia contra o desrespeito vivenciado pelas mulheres a partir do princípio de falta de reconhecimento delas como seres igualmente dignos de direitos. A discussão acerca dos direitos foi se dando a partir do contexto histórico, cultural e social brasileiro, conforme Carvalho (2003), com seus avanços, retrocessos e contradições ao longo da história.

A luta das mulheres pela conquista dos direitos de cidadania foi muito expressiva, principalmente em relação ao voto e à educação, mas foi possível perceber que apesar do reconhecimento formal, é necessário pensar ainda na sua efetivação real, de modo a possibilitar diretamente àquelas que historicamente nunca foram contempladas com uma educação formal de qualidade pensada para seu contexto e para sua autonomia.

Percebeu-se que as esferas da família, da sociedade civil e do estado, definidas por Honneth, de certa forma se interligam entre elas e isso faz com que, havendo o desrespeito em uma delas, as demais podem ser atingidas por se caracterizarem pela violação do sentimento de esperança, de expectativa, de reconhecimento, ou melhor, pela violação de um conjunto de elementos morais, que podem também atingir o sentimento de pertencimento a uma comunidade (cidadania).

A partir da análise dos dados fornecidos pelas colaboradoras entrevistadas foi possível concluir que o reconhecimento do direito à educação é uma possibilidade para o exercício de cidadania; no entanto, neste contexto, a educação escolar formal por si só não é suficiente para efetivação de cidadania, mas se conjugada a políticas públicas tem uma maior efetividade. É o que nos mostra a tabela B da escolaridade, em que aparece apenas uma mãe das colaboradoras que chegou ao Ensino Médio, e no que diz respeito ao trabalho, é a única que não trabalha como empregada doméstica, as demais que estudaram apenas até o Ensino Fundamental ou nem isso, todas são empregadas domésticas. Isso mostra a educação como um fator importante, mas ela conjugada a políticas com projetos pensados para cada contexto teria resultados mais eficazes, como

das meninas que conseguiram ter outras perspectivas a partir das políticas públicas (projetos sociais na sua comunidade).

As colaboradoras tinham a clareza que para qualquer mudança na sua vida seria fundamental aumentar seu nível escolar, porque, muitas vezes, é o que define certas possibilidades na vida dessas mulheres. Em relação às meninas, concluiu-se que o contexto social, familiar e a pobreza são desincentivadores para continuarem a estudar. A própria escola da comunidade não é uma instituição reconhecida em termos de investimento e nem foi pensada para considerar a realidade local. O que possibilita pensar que toda escola só deveria existir em um determinado lugar se for pensada com um conjunto de elementos para beneficiar aquele contexto.

Da mesma forma que muitas mães viveram uma realidade semelhante a das avós, algumas meninas talvez não escapem da realidade de suas mães, mas o percurso de outras tem todos os indicativos que mostram ser diferentes, principalmente pelo apoio das políticas públicas. Centros sociais existentes na comunidade, mesmo com recursos escassos e suas limitações, procuram se organizar de forma multidisciplinar com o objetivo de complementar tanto a família quanto a escola, no sentido de fazer com que o indivíduo vá além do que sempre foi determinado.

Durante o trabalho, quando adentrava o universo das mulheres e meninas, sempre me perguntei se seria possível generalizar os dados tendo em conta o tamanho da comunidade, sua heterogeneidade e o próprio recorte feito, considerando que a pesquisa é uma visão a partir de um ângulo, mesmo que contribua muito, é um olhar, um diálogo entre os mundos e os achados como síntese do que as colaboradoras foram capazes de exprimir sobre si, sua visão de mundo e a bagagem da pesquisadora. Desse modo, anseio que as pesquisas futuras possam preencher as lacunas desta, de forma a construir uma bibliografia sobre a comunidade Morro da Cruz que possibilite fazer um trabalho prático e que beneficie a população de algum modo, seja no nível acadêmico ou de outra natureza.

Também vale destacar que não só a pesquisa bibliográfica ou análise de dados contribuiu para o conhecimento, mas um dos aspectos fundamentais para o aprendizado foram os desafios da interação, de fazer parte da vida de outras pessoas, adentrar a sua

realidade, seu lugar, suas famílias, e perceber que existe um conjunto de desafios que começam ainda na fase compreendida por Honneth (2003) como simbiótica, até o último estágio da vida e que qualquer recorte da pesquisa teria dificuldade de dar conta.

Outro desafio é de transitar em dois mundos fisicamente muito próximos, mas na realidade bem distantes: o mundo das pessoas invisíveis e o da academia com seus objetivos muitas vezes distantes do projeto de cidadania na compreensão de Marshall, a luta contra a pobreza, e perceber a importância de se trazerem as reflexões sobre os direitos de cidadania, principalmente o da educação e políticas públicas voltadas às comunidades e grupos específicos com suas necessidades concretas como as das mulheres da comunidade do Morro da Cruz. Mais uma vez, vale dizer que, em sociedades marcadas por desigualdades de gênero, racismo, e muitas outras formas radicais de acreditar e manifestar em nosso mundo contemporâneo, a produção de trabalhos de pesquisa que procuram compreender, questionar e sugerir alternativas que tragam ou valorizem novamente o debate sobre a cidadania, educação, políticas públicas e seus projetos direcionados a realidades de grupos específicos tanto no ambiente acadêmico quanto em outros espaços de reflexão, seria um passo dado em direção de uma busca de efetivação dos direitos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sandra. Apresentação. In: SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 17.
- ALMEIDA, Jane de Soares. As lutas femininas por educação, igualdade e cidadania. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília v. 81, n. 197, 2007. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/947/921>>. Acesso em: 10 maio. 2017.
- DE ALMEIDA ORLANDO, Evelyn. Os manuais de catecismo como fontes para a história da educação. **Roteiro**, p. 67-88, 2013. Disponível em: <<Http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/2490/pdf>>. Acessado em: 07 jul. 2018.
- BARROS LONGO, Luciene Aparecida Ferreira de; MIRANDA-RIBEIRO, Paula. **Convivendo com as diferenças: União inter-racial, status marital e religião**. In: XVII ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, ABEP, 2010, Caxambu. [Anais...]. Caxambu, 2010.
- BASSANI, Carlos; OTA, Maria Eduarda. Reconhecimento e cidadania no projeto “Mulheres da Paz”. **Anais do Seminário Nacional da Pós-Graduação em Ciências Sociais-UFES**, v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: <<http://www.portaldepublicacoes.ufes.br/SNPGCS/article/view/1492/1086>>. Acesso em: 08 abr. 2017.
- BIBLIA. **Jerusalém**. São Paulo: Paulinas 1975.
- BOFF, Leonardo. **Tempo de transcendência: o ser humano como um projeto infinito**. São Paulo: Vozes, 2009.
- BRASIL tem o maior número de empregados domésticos no mundo. **Veja**, 09 Jan, 2013. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/economia/brasil-tem-o-maior-numero-de-empregados-domesticos-no-mundo/>>. Acesso em: 20 de mar. 2017.
- CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- CASTORIADIS, Cornelius. **Encruzilhadas do labirinto IV: A ascensão da insignificância** trad. Regina Vasconcelos. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- Chizzotti, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.
- COIMBRA, Cecília Maria Bouças. Tortura no Brasil como herança cultural dos períodos autoritários. **Revista CEJ**, Santa Catarina, v. 5, n. 14, p. 5-9, mai./ago, 2001.

COLOGNESE, Silvio Antonio; MELO, José Luiz Bica. A técnica de entrevista na pesquisa social. **Cadernos de Sociologia**. Porto Alegre, v. 9, p.143-159. 1998.

COSTA, Cléria Botelho da. A escuta do outro: os dilemas da interpretação. **Revista de História Oral**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 47-67, 2014.

DALMAGRO, Sandra Luciana. Movimentos sociais e educação: Uma relação fecunda. **Revista Trabalho Necessário**, v. 14, n. 25, 2018.

D'ALKMIN, Sônia Maria; AMARAL, Sérgio Tibiriçá. A conquista do voto feminino no Brasil. **Revista Intertemas**, Toleto, v. 2, n. 2, 21-76-8498, 2009.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

DEMOGRÁFICO, Censo. **Aglomerados subnormais: Informações Territoriais**. Rio de Janeiro, p. 1-251, 2010. Disponível em:
<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/552/cd_2010_agrn_if.pdf>.
Acesso em: 01 maio. 2017.

DENZIN, Norman K.; HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

DIEESE. **O Emprego Doméstico no Brasil**. São Paulo, 2013. Disponível em:
<<http://www.dieese.org.br/estudosetorial/2013/estPesq68empregoDomestico.pdf>>.
Acesso em 04 jul. 2017.

DIEESE. **O TRABALHO doméstico em 2015**. Sistema PED, abr.2016. Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/analiseped/2015/2015empreDomSAO.pdf>>. Acesso em: 12 maio. 2017.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2008.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. v. 3.

GERMANO, Iris Graciela; MENEGOTTO, Renato. Coronel Aparicio Borges. **História dos bairros de Porto Alegre**. 1999, p. 29. Disponível em:
<http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/observatorio/usu_doc/historia_dos_bairros_de_porto_alegre.pdf#page=29>. Acessado em: 05 jul. 2017.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOMES, Elvira. **A contribuição da teoria do reconhecimento para compreender os direitos das mulheres na comunidade do Morro da Cruz**. Porto Alegre, 2016.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Ciências sociais hoje**, v. 2, p. 223-244, 1983. Disponível em:
<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/247561/mod_resource/content/1/RACISMO%20E%20SEXISMO%20NA%20CULTURA%20BRASILEIRA.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2018

GUARINELLO, Norberto Luiz. Cidades-estado na antiguidade clássica. História da cidadania. São Paulo, **Contexto**, p. 29-47, 2003.

DE GOUGES, Olympe. **Declaração dos direitos da mulher e da cidadã-1791**. 1995. Direito e Democracia 459 Direito e Democracia. Canoas, vol.4, n.2, p.459-463, 2003. Disponível em:
<<http://www.ulbra.br/upload/05fd2896b0972a40d56326a74095d265.pdf#page=209>>. Acesso em: abr. 2017.

GUTERRES, António. Dia Internacional de Mulheres: António Guterres: “É hora de sair da ambição para ação”. **O Democrata**, Guiné-Bissau, 08 mar. 2017. Disponível em:
<<http://www.odemocratagb.com/?p=12081>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro**. Trad. George Sperber e Paulo Astor Soethe. São Paulo: Loyola, 2002.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

HERINGER, Rosana; PAULA, Marilene. **Caminhos convergentes: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: 34, 2003^a.

HONNETH, Axel. Redistribución como reconocimiento: Respuesta a Nancy Fraser. Honneth, Axel y Fraser, Nancy: **Redistribución o reconocimiento: Um debate político-filosófico**. Madrid: Morata S.L, p. 127-133, 2006.

HONNETH, Axel. **Sufrimento de indeterminação: uma reatualização da Filosofia do Direito de Hegel**. São Paulo: Esfera Pública, 2007.

HOOKS, Bell. **Não sou eu uma mulher.** Mulheres negras e feminismo. Tradução livre para a Plataforma Gueto. Janeiro 2014. p., il. Título original: Ain't I a Woman. Black Women and Feminism. Boston (MA): South End, v. 665, 1981.

JAIME, Pedro; GODOY, Arilda Schmidt; ANTONELLO, Claudia Simone. História de vida: **origens, debates contemporâneos e possibilidades no campo da administração.** Encontro de ensino e pesquisa em administração e contabilidade, 1, Recife. 2017.

KLEIN, Cristian; GUIMARÃES, Ligia. Mulheres recebem 74,5% do que ganham os Homens. **Valor económico** 2015. Disponível em: <<https://www.valor.com.br/brasil/4315176/ibgepnad-mulheres-recebem-745-do-que-ganham-os-homens>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe.** Escritos políticos. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã:** crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

MAY, Tim. **Pesquisa social:** questões, métodos e processos. Porto Alegre. 3 ed. Artmed, 2004.

MELO, Hildete Pereira de. **Gênero e pobreza no Brasil. Brasília -LC/L. 2322-P-2005-**p. 9-42, 2005.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de et al. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 108, p. 739-760, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0630108.pdf>>. Acessado em: 07 jul 2018.

PENALVA, Angela Moulin S.; DUARTE, Sandro Marino. Política habitacional no Brasil: uma nova abordagem para um velho problema. RFD -**Revista da Faculdade de Direito da UERJ**, Rio de Janeiro, n. 18, 2011.

PEREIRA, Rodrigues Rodrigo; DANIEL, Tostes Teófilo. **O voto feminino no Brasil** Edição Especial - Dia Internacional da Mulher - 2009.

PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla Bassanezi (Org.); PINSKY, Jaime. Os profetas sociais e o deus da cidadania. In: **História da cidadania.** São Paulo: Contexto, p. 9-27, 2003b.

PINSKY, Carla Bassanezi; Carla Bassanezi (Org.); PEDRO, Joana Maria. Igualdade e especificidade. In: **História da cidadania**, São Paulo: v. 2, p. 265-309, 2003a.

- PINSKY, Carla Bassanezi; Carla Bassanezi (Org.); HOORNAERT, Eduardo. As comunidades cristãs dos primeiros séculos. In: **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, p. 81-95, 2003.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. Autores Associados, São Paulo: 1982.
- REIS, Elisa P. Percepções da elite sobre pobreza e desigualdade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 15, n. 42, p. 143-152, jan/2000
- RIBEIRO, Antônio Sérgio. **A mulher e o voto**, v. 10, 2006. Disponível em: < www. al. sp. gov. br/web/eleicao/mulher_voto. htm>. Acesso em: 09 mar. 2017.
- ROSENFELD, Cinara L.; SAAVEDRA, Giovani Agostini. Reconhecimento, teoria crítica e sociedade: sobre desenvolvimento da obra de Axel Honneth e os desafios da sua aplicação no Brasil. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 15, n. 33, p. 14-54, 2013.
- SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado e violência**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- SCOTT, Joan Wallach. **A cidadã paradoxal**: as feministas francesas e os direitos do homem. Mulheres, Florianópolis: Mulheres, 2002.
- SOBOTTKA, Emil A. Desrespeito e luta por reconhecimento. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre: v. 15, n. 4, p. 686-702, 2016.
- SOBOTTKA, Emil Albert. **Reconhecimento**: novas abordagens em teoria crítica. Annablume, São Paulo: 2015.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Editora UFMG, 2010.
- SUFRAGISTAS, As. Direção: Sarah Gavron. Produção: Film4, BFI, Ingenious Media, Canal+, Ciné+, Ruby Filmes. Distribuição: Pathé. Reino Unido, 2015. (106 min)
- SPINDOLA, Thelma; DA SILVA SANTOS, Rosângela. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa (dora?). São Paulo: **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 37, n. 2, p. 119-126, 2003.
- TEIXEIRA, Anísio. **A educação é um direito**: dependência essencial da democracia na efetivação desse direito. São Paulo, 1967.
- WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2015**. Homicídios de mulheres no Brasil, Brasília, 2015. Disponível em: <https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf>. Acesso em: maio. 2017.
- WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reivindicação dos direitos da mulher**. Tradução Ivana Pacinho Motta. São Paulo: Boitempo, 2016.



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria Acadêmica
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: proacad@pucrs.br
Site: www.pucrs.br/proacad