



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de ciências e Matemática
PECIM - INSTITUTO DE FÍSICA "GLEB WATAGHIN"

Marina Groschitz

**NATUREZA DA CIÊNCIA, EPISTEMOLOGIAS FEMINISTAS E EDUCAÇÃO
POPULAR: PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO ATRAVÉS DA PARTICIPAÇÃO
NA ASSOCIAÇÃO "CIDA DA TERRA" DE PROMOTORAS LEGAIS POPULARES
DE CAMPINAS, SP E REGIÃO.**

CAMPINAS
2019

Marina Groschitz

**NATUREZA DA CIÊNCIA, EPISTEMOLOGIAS FEMINISTAS E EDUCAÇÃO
POPULAR: PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO ATRAVÉS DA
PARTICIPAÇÃO NA ASSOCIAÇÃO “CIDA DA TERRA” DE PROMOTORAS
LEGAIS POPULARES DE CAMPINAS, SP E REGIÃO.**

*Dissertação apresentada ao Programa de
PósGraduação Multiunidades em Ensino de
ciências e Matemática da Universidade
Estadual de Campinas como parte dos
requisitos exigidos para obtenção do título
de Mestra em Ensino de ciências e
Matemática, na área de Ensino de ciências
e Matemática.*

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Fernanda de Mendonça Figueirôa

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À
VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO
DEFENDIDA PELA ALUNA MARINA
GROSCHITZ E ORIENTADA PELA
PROFESSORA DRA. SILVIA FERNANDA DE
MENDONÇA FIGUEIRÔA

CAMPINAS
2019

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): CAPES, 1595960

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Física Gleb Wataghin
Lucimeire de Oliveira Silva da Rocha - CRB 8/9174

G911n Groschitz, Marina, 1985-
Natureza da ciência, epistemologias feministas e educação popular : produção de conhecimento através da participação na Associação "Cida da Terra" de Promotoras Legais Populares de Campinas, SP e Região / Marina Groschitz. – Campinas, SP : [s.n.], 2019.

Orientador: Silvia Fernanda de Mendonça Figueirôa.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Física Gleb Wataghin.

1. Ciência - Estudo e ensino. 2. Direitos das mulheres. 3. Educação popular. I. Figueirôa, Silvia Fernanda de Mendonça, 1959-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Física Gleb Wataghin. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Nature of science, feminist epistemologies and popular education : knowledge production through participation in the "Cida da Terra" Association of Popular Legal Promoters of Campinas, SP and Region

Palavras-chave em inglês:

Science - Study and teaching

Women's rights

Popular education

Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática

Titulação: Mestra em Ensino de Ciências e Matemática

Banca examinadora:

Silvia Fernanda de Mendonça Figueirôa [Orientador]

Luciana Aparecida Palharini

Carolina de Roig Catini

Data de defesa: 29-01-2019

Programa de Pós-Graduação: Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática

Identificação e informações acadêmicas

- ORCID da autora: <https://orcid.org/0000-0002-4856-0926>

- Currículo Lattes da autora: <http://lattes.cnpq.br/2099471107127880>

Silvia Fernanda de Mendonça Figueirôa
Luciana Aparecida Palharini
Carolina Roig Catini

Ata da defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

A todas as mulheres.
Com a esperança de que sejamos cada dia mais livres.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos, que me possibilitou realizar o presente trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática (Pecim-UNICAMP)

À minha orientadora professora Silvia Fernanda de Mendonça Figueirôa, por todo carinho e paciência.

Às professoras da banca, Carolina Roig Catini e Luciana Aparecida Palharini e às professoras Ana Arnt e Maria Margaret Lopes, suplentes, pela disponibilidade e por me mostrarem possibilidades de ser professora acreditando na luta. Também agradeço à professora Laís Silveira Fraga por sempre acreditar em mim e por estar disposta a me ajudar.

A todas aquelas pessoas queridas que me ajudaram tanto a existir nesse período de estudos.

À minha mãe, meu pai e minha irmã.

Ao Murilo e tia Irene.

Às minhas amigas e amigos.

Ao Alex.

Às PLPs Nil, Maga, Léo, Kuia, Rê Teodoro, Tania, Rê Semião, Ju Bernal, Julia, Jeh, Laís, Mathilde, Vivi, Dalila, Rosana, Ana Maria e Dani pelo aprendizado na luta.

Aos animais e plantas, em especial ao Bartô, ao Whisky e às lavandas, que me acolheram e me acalmaram.

À todas as mulheres por me mostrarem, em suas vidas, formas de prosseguir.

Às que já se foram, pelos presentes que me deixaram. Tenho amado as próprias perguntas...

À vida, por me proporcionar todas estas experiências.

Obrigada!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

(...)
Sou grito solto
Se liberte!
Não seja você
também,
Desse machismo
nojento,
prisioneiro.

Marias
(*Mariana Félix*)

E aqui estou eu deitada, quieta, sozinha, enrolada nos véus negros das trevas, do tédio, da falta de liberdade, do inverno- e, apesar disso, meu coração bate com uma alegria interior desconhecida, incompreensível, como se sob um sol radiante eu estivesse atravessando um prado em flor. No escuro, sorrio à vida, como se eu conhecesse algum segredo mágico que pune todo mal e as tristes mentiras, transformando-as em luz intensa e felicidade. E, ao mesmo tempo, procuro uma razão para essa alegria, não encontro nada, e tenho que sorrir novamente- de mim mesma. Creio que o segredo não é outro senão a própria vida; a profunda escuridão noturna é bela e suave como veludo, basta saber olhar.

“Meu pobre búfalo, meu pobre irmão querido”. Uma carta da prisão a
Sonia Liebknecht.
(Rosa Luxemburgo, 1917)

RESUMO

Esse trabalho propôs um olhar acerca da produção de conhecimento científico através da crítica feminista à Ciências. Tem o intuito de colaborar para o avanço dos estudos de gênero no ensino de ciências na intersecção entre produção de conhecimento científico e educação não formal. Entende-se que tal propósito é abordado no contexto da História e da Filosofia das ciências, por meio dos estudos de Natureza das ciências (NdC) e de Alfabetização científica, além das epistemologias feministas e os estudos sobre Ensino de ciências feminista. Entendemos que essas perspectivas teóricas compõem a crítica à neutralidade e universalidade das ciências. Analisamos a experiência das mulheres que compõem a “Associação Cida da Terra de Promotoras Legais Populares de Campinas e Região”, que possuem Educação Popular como forma de promoção da busca por igualdade e enfrentamento das mulheres na sociedade marcada por questões de gênero, raça e classe. Para tanto, apresenta considerações sobre suas reflexões e práticas, e assim se pretende mostrar como elas se constituem enquanto ‘sujeitas’ do conhecimento sobre o que é “ser mulher”. Tais considerações, são relacionadas com o processo de conscientização acerca da construção do conhecimento científico a que se dedicam as discussões de Ensino de ciências.

Palavras chave: Epistemologias feministas, Natureza das Ciências, Educação Popular, Promotoras Legais Populares

ABSTRACT

This work proposed a look at the production of scientific knowledge through the feminist critique of science. It aims to contribute to the advancement of gender studies in science education at the intersection between the production of scientific knowledge and non-formal education. It is understood, that such a purpose is approached in the context of History and Philosophy of the sciences, through the Nature Studies of the sciences (NdC) and Scientific Literacy, in addition to the feminist epistemologies and the studies on Feminist Science Teaching. We understand that these theoretical perspectives make up the critique of the neutrality and universality of the sciences. We analyze the experience of the women who make up the "Associação Cida da Terra de Promotoras Legais Populares de Campinas e Região", which have Popular Education as a way of promoting the search for equality and confrontation of women in society marked by gender, race and class. In order to do so, it presents considerations about its reflections and practices, and thus it is intended to show how they constitute themselves as 'subjects' of knowledge about what it is to be a woman. These considerations are related to the process of raising awareness about the construction of scientific knowledge to which the discussions of Science Teaching are dedicated.

Keywords: Feminist Epistemologies, Nature of Science, Popular Education, Promotoras Legais Populares

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
INTRODUÇÃO	14
1. A relação entre ciências, Feminismo e Educação.....	19
1.1. A desmistificação da neutralidade da “Ciência”	21
1.2. A ciência feminista e as propostas de desconstrução das questões de gênero na produção de conhecimento.....	25
1.2.1 Esclarecimentos sobre feminismo na História	25
1.2.2 Gênero nas ciências	28
1.3. Feminismo e gênero na educação: políticas educacionais e ações políticas da educação popular	36
1.3.1 Gênero e cidadania nas Políticas Públicas em educação	36
1.3.2 Construção de conhecimento na Educação popular como Comunicação e Autoeducação	43
2. Educação na participação da Associação Cida da Terra de Promotoras Legais Populares de Campinas e Região.....	48
2.1. As PLPs da Associação “Cida da Terra” de Promotoras Legais Populares de Campinas.....	53
2.2. Sobre o grupo entrevistado	57
2.2.1 Apresentação das entrevistadas.....	58
2.2.2 Respostas relacionadas à localização do grupo na cidade de Campinas-SP	69
2.2.3 Respostas sobre como estar nas PLPs trouxe contribuições para o entendimento dessas ideias de gênero, raça e classe e sobre como elas são trabalhadas no curso.	71
2.3. O curso de formação de Promotoras Legais Populares da Associação Cida da Terra de Promotoras Legais Populares de Campinas e Região.....	75
3. Construção de conhecimento na participação do movimento de PLPs	91
3.1. Análises das respostas sobre o que é ser PLP, o que é ser feminista e o que é ser mulher.....	91
3.1.1 O que é ser PLP?	91
3.1.2 O que é ser feminista?	96

3.1.3 O que é ser mulher?	103
3.2. A vida das mulheres como lugar da autoeducação e da elaboração de conceitos.....	106
Considerações finais	111
REFERÊNCIAS	115
ANEXO 1	123
Roteiro para entrevistas.....	123
ANEXO 2	124
TECLE	124
ANEXO 3	126
Parecer consubstanciado do CEP	126

APRESENTAÇÃO

“Não venho armado de verdades decisivas.

Minha consciência não é dotada de fulgurâncias essenciais.

Entretanto, com toda serenidade, penso que é bom que certas coisas sejam ditas.” (FANON, 2008, p. 25)

Meu encontro com as ‘Promotoras Legais Populares’ (doravante abreviado como PLPs) aconteceu na Fazenda Roseira (Ponto de Cultura de Campinas organizado pela Comunidade Jongo Dito Ribeiro) no evento “Frango com Polenta e Política”, em 2012. Na época eu fazia parte da Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares – ITCP-Unicamp, projeto de extensão universitária para formação de cooperativas populares. A Casa de Cultura Fazenda Roseira é um centro cultural gerido pela Comunidade do Jongo Dito Ribeiro, em Campinas. É um espaço de ações e projetos voltados à recuperação e preservação do patrimônio, da memória e da cultura afro-brasileira.

Em 2014, fiz o curso de formação de Promotoras Legais Populares da Associação Cida da Terra de Campinas e Região. No curso tive contato não só com estudos sobre a Lei Maria da Penha e de aspectos jurídicos relacionados à violência contra as mulheres, mas, e principalmente, me envolvi e convivi com as PLPs da associação e com outras mulheres, algumas também participantes de outros movimentos sociais, outras desenvolvendo pesquisas acadêmicas feministas. Todas elas me fizeram refletir sobre a forma como aprendemos e como tratamos as informações que aprendemos como verdades e o quanto, muitas vezes, essas verdades podem e devem ser questionadas pois podem ser prejudiciais para nós mesmas e para os outras e outros.

Percebi que essas verdades, ou crenças que adotamos como verdades, são construções que vamos aprendendo a acreditar e que encaminham e condicionam nossas escolhas ao longo da vida. E pensar criticamente sobre elas é uma forma de se construir como sujeito que atua no mundo de forma mais livre.

Além de ser ‘Promotora Legal Popular’, sou professora e desenvolvo, em conjunto com colegas, um projeto de combate e prevenção à violência na escola, em que buscamos trabalhar questões de gênero, racismo e homofobia. O projeto teve início em 2014 em decorrência das violentas práticas dos chamados “troles de recepção de calouros”, mas atualmente foca no combate às violências contra as mulheres devido a demandas da comunidade escolar. Nesse sentido, buscamos trabalhar contra os

discursos que minimizam a capacidade de conhecimento das mulheres frente a cursos técnicos de tradição masculina, e contra práticas de assédio sexual e moral que se estabelecem diante das tradições masculinas e machistas presentes em nossa sociedade.

Me aproximar de movimentos sociais e pensar no feminismo como estratégia de vida, foram, e ainda são, processos constantes de aprendizado, de desconstrução e reconstrução de mim mesma com um olhar para um horizonte de mais felicidade e liberdade. Foi a mistura das discussões sobre feminismo, racismo, classismo, educação, organização coletiva e autogestão que me trouxe até esse mestrado.

Assim, buscando contribuir para a reflexão sobre as construções conceituais que estruturam os discursos, as argumentações e as lutas, passei a dirigir minhas análises sobre o grupo de Promotoras Legais Populares de Campinas. É o encontro entre o argumento político e o conceito científico que busquei relacionar neste trabalho.

INTRODUÇÃO

“A situação, não se movimentando em sentido único, deve influenciar a expressão. Reivindicamos a possibilidade de apresentar certos aspectos da questão, de início aparentemente inaceitáveis, mas que saberão encontrar nos fatos seu critério de exatidão.” (FANON, 2008, p. 34)

Este trabalho busca analisar a produção de conhecimento gerada na participação do movimento de Promotoras Legais Populares de Campinas dirigido pela Associação “Cida da Terra” de Promotoras Legais Populares de Campinas e Região. Assim, pretende apontar como espaços de formação feministas podem promover construção de conhecimento através da educação inspirada nas propostas de Paulo Freire, pautadas na noção de que a educação deve ser um instrumento de empoderamento e emancipação (FREIRE, 1987). Este entendimento inspirou as chamadas pedagogias feministas, ou seja, propostas de trabalho que se originam de grupos de autoconsciência, ou de conscientização, e de ação feministas, surgidos nos Estados Unidos na década de 1960, que buscaram construir práticas pedagógicas com olhares essencialmente dirigidos para o gênero feminino (LOURO, 1997). Inspirou também práticas de Educação Popular dos movimentos sociais de luta por direitos e transformações das desigualdades em toda América Latina. Assim, a partir do olhar para o movimento de Promotoras Legais Populares de Campinas, se buscará refletir acerca da construção do conhecimento científico, e suas limitações relacionadas a ideia de objetividade problematizada pelas discussões sobre gênero.

Entendemos que tal propósito é abordado no contexto da História e da Filosofia das ciências, por meio dos estudos de Natureza das ciências (NdC) e de Alfabetização Científica, que têm servido para a construção de parâmetros metodológicos a fim de proporcionar uma consciência crítica a respeito da construção do pensamento científico dentro do Ensino de ciências. Tais noções têm como base a reconstrução de certa visão sobre o conhecimento científico, desmistificando sua neutralidade, e contextualizando sua produção historicamente.

A contribuição da História e Filosofia das ciências no ensino é feita através da abordagem contextualista, que tem preocupação com os contextos ético, social, histórico, filosófico e tecnológico nas próprias definições e conteúdos, em contraposição a uma idealização em ciências colocada como resultado de um

processo lógico de observação da realidade (MATTHEWS, 1995). É essa imagem de ciências que os estudos sobre alfabetização científica pretendem desconstruir por meio da noção de uma ciência cidadã (FEINSTEIN, 2013). Tal abordagem de temas sociocientíficos na educação sugere uma análise da própria construção do conhecimento científico enquanto algo a ser analisado e contextualizado. A mesma preocupação é encontrada nos estudos da área de Ensino de ciências de perspectiva feminista que afirma necessária a preocupação política no ensino (BARTON, 1998).

A visão idealizada do conhecimento científico também tem sido problematizada por teorias feministas das ciências que introduzem as questões de gênero nas análises epistemológicas, possibilitando a reflexão sobre a suposta objetividade e neutralidade dessa construção. Dentro dessa crítica, mostra-se como as conquistas sociais feministas ao longo da história podem ser trazidas para dentro da produção de conhecimento nas ciências, problematizando-se a participação das mulheres, as questões de valorização e desvalorização de características de gênero, bem como a possibilidade que tais discussões trazem para um aumento de sensibilização em relação à própria falta de neutralidade das ciências. Por sua vez, os movimentos feministas pautam as discussões de gênero e de neutralidade dos conceitos e de noções legitimadas pelas ciências em seus espaços de formação e debates.

Deste modo, esta pesquisa tem o intuito de colaborar para o avanço dos estudos de gênero nas ciências por meio do estudo sobre a intersecção entre produção de conhecimento científico e educação popular, bem como contribuir para o fortalecimento e empoderamento do grupo de mulheres da “Associação Cida da Terra de Promotoras Legais Populares de Campinas e Região”, como possível ferramenta de sistematização para qualificar as discussões de gênero em seu campo de atuação.

Nesse sentido, este trabalho tece considerações sobre a prática e reflexões das PLPs. Discute como a atuação dessas mulheres, tanto no curso de formação que promovem, como em suas reuniões, atos, protestos, etc., pode ter papel transformador de suas visões sobre o “ser mulher”. Tais considerações são relacionadas aqui com o processo a construção do conhecimento científico a que se dedicam as discussões sobre as epistemologias feministas.

Assim, buscaremos primeiramente problematizar a produção do conhecimento científico através dos estudos sobre as ciências, incluindo as problematizações dentro do Ensino de Ciências, e as epistemologias feministas. Em seguida, será mostrada a produção de conhecimento das PLPs nas questões relacionadas ao que significa o empoderamento das mulheres, bem como a proposta de educação construída pelo coletivo, localizando-a dentro da educação popular. Isso será feito, buscando relacionar as discussões de gênero nas ciências com produção de conhecimento “sobre”, “para”, e “pelas” mulheres do coletivo, a partir de relatos das vivências delas mesmas.

Com isso, pretende-se evidenciar a construção do conhecimento em espaços de formação feministas. Para tanto, discute-se a questão da neutralidade na produção do conhecimento através do conceito de gênero e busca-se analisar a produção de conhecimento sobre certos conceitos, abordados pelas epistemologias feministas na discussão da produção do conhecimento científico no processo de empoderamento de mulheres que atuam na “Associação Cida da Terra de Promotoras Legais Populares de Campinas e Região” em seus espaços de debate e de formação.

Pretende-se observar como o discurso de neutralidade na produção do conhecimento científico mascara a existência de uma hierarquização social que acaba por desqualificar outros formatos de construção de conhecimento, incluindo este a que esse texto se propõe analisar, como veremos nos próprios depoimentos das mulheres colhidos por nós enquanto materiais empíricos para análise.

A partir dessas observações, pretendemos mostrar como fazer parte do grupo analisado propicia espaços de reflexão e questionamento sobre a própria vida e assim é formador no sentido de que promove a educação popular ao mesmo tempo em que produz conhecimento.

São PLPs as mulheres que já participaram do curso anual de formação, que ocorre em Campinas desde o ano de 1999, tendo formado, em média, vinte mulheres por curso. Para fins desta pesquisa será feito um recorte, privilegiando na análise as Promotoras Legais Populares que frequentam as reuniões mensais da “Associação Cida da Terra de Promotoras Legais Populares de Campinas e Região”, auxiliam na construção dos cursos de formação anuais realizados pela Associação, acompanham os espaços de discussão e participam dos atos e protestos

organizados pelo coletivo. Ao todo, esse grupo é composto por aproximadamente 15 mulheres, de idade entre 22 e 80 anos, de cor branca, parda e preta, heterossexuais, homossexuais, bissexuais e por mulheres transexuais, de diferentes classes sociais e níveis de escolaridade (Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior e Mestrado), e de distintas profissões (professora, educadora social, funcionária pública, empregada doméstica, assistente social, psicóloga, advogada e estudante), moradoras do município de Campinas e de municípios próximos, como Hortolândia.

Em termos metodológicos, na busca por caracterizar os processos de formação e atuação, e considerando também minha participação no grupo de PLPs de Campinas e Região, desenvolvi, ao longo de 2017, um trabalho de campo em que foram realizadas entrevistas semiestruturadas, realizadas em conversas e visitas às entrevistadas.¹

Como entrevista semiestruturada entende-se aquela que articula características das entrevistas estruturadas, com perguntas previamente formuladas, e aquelas não estruturadas ou abertas, em que o tema vai sendo abordado de forma livre pelo entrevistador. Como parte e possibilidade dessa modalidade de entrevista, foi acrescido ao questionário durante os encontros um questionamento sobre a “história de vida” das entrevistadas. Este recurso, busca “retratar as experiências vivenciadas, bem como as definições fornecidas por pessoas, grupos ou organizações” (MINAYO, 1994, p. 58). A análise das respostas das entrevistas e do material para o curso produzido pelo grupo de mulheres que compõem a associação se baseou na proposta de sistematização de Holliday (1998), em que se faz:

“interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionaram entre si e porque o fizeram desse modo.” (1998, p. 24)

Esta noção de sistematização, segundo Holliday (1998), é baseada na Concepção Metodológica Dialética, que:

“concebe a realidade em permanente movimento: uma realidade histórica sempre mutante, nunca estática ou o uniforme, devido à tensão que exercem incessantemente as contradições entre seus elementos. Em todo processo histórico geram-se tendências contraditórias, cuja confrontação gera a mudança e o movimento. A origem das transformações encontra-se, assim, no interior dos próprios processos históricos, em cujo âmago começa

¹ O conjunto de questões que norteou as conversas e os questionários se encontra em anexo.

uma relação de oposição recíproca entre aspectos ou polos contraditórios que, ao vincularem-se entre si, tendem a excluir-se mutuamente.” (1998, p. 47)

No processo de construção de conhecimentos teóricos sobre o que é ser mulher e os elementos que permeiam esta condição, como feminismo, direitos, empoderamento, raça, classe na participação no grupo de PLPs de Campinas, temos como eixo de sistematização práticas do coletivo que podem ser vistos como auxiliares ou determinantes para este processo.

A partir desta sistematização, mostramos que as experiências nas ações do grupo de PLPs, no curso, reuniões, encontros, formações, entre outros promovem produção de conhecimento, ou seja, como a experiência nas PLPs fez com que as mulheres desenvolvessem conhecimento sobre o ser mulher.

As respostas às entrevistas foram inseridas ao longo dos capítulos de duas formas distintas: no transcorrer do texto, em tentativa de conversa com a teoria, e de forma particularizada, no capítulo três. Assim, visando organizar as contribuições teóricas e de campo, este trabalho se apresenta da seguinte maneira: no primeiro capítulo discutimos a produção do conhecimento científico através da crítica à neutralidade e à objetividade da forma de construção hegemônica do conhecimento. No segundo capítulo pretende-se apresentar a concepção de educação que permeia o projeto de atuação do coletivo de Promotoras Legais Populares de Campinas conduzido pela Associação “Cida da Terra” de Promotoras Legais Populares de Campinas e Região. Para tanto, se pretende identificar a ideia de educação com que o coletivo trabalha, apresentando-se a educação popular como forma de promoção de processos de busca por igualdade e enfrentamento das mulheres na sociedade, para mostrar como elas se constituem enquanto ‘sujeitas’ do conhecimento. O terceiro capítulo sistematiza e analisa como a participação no coletivo de PLPs promove a produção de conhecimento através de um processo de educação e de empoderamento das mulheres. Esta análise foi realizada a partir das respostas de três das 10 perguntas do questionário das entrevistas. A saber: “O que é ser PLP?”; “que é ser feminista?”; “O que é ser mulher?”.

1. A RELAÇÃO ENTRE CIÊNCIAS, FEMINISMO E EDUCAÇÃO

“Não quis ser objetivo. Aliás, não é bem isso: melhor seria dizer que não me foi possível ser objetivo.” (FANON, 2008, p.86)

As dificuldades e impossibilidades de se ser objetivo dentro da produção de conhecimento científico serão discutidas neste capítulo no que se refere às aproximações das críticas feitas pelos estudos de História das ciências e pelas críticas feministas nas ciências.

Conforme exposto por Aragão e Figueirôa (2017), Chauí (2000) divide as concepções de ciências em três categorias. A concepção racionalista que apresenta a universalidade como característica fundamental das ciências em que os experimentos são provas dos pensamentos, sendo assim dedutiva. A concepção empirista que coloca a experiência como essencial para o pensamento científico e assim, “pensa a ciência como uma forma de explicar e representar fielmente a realidade da natureza” (ARAGÃO; FIGUEIRÔA, 2017, p.147), sendo assim indutiva. Além dessas, há uma terceira concepção: a construtivista, que une as duas anteriores, porém assumindo que o que é produzido pelas ciências é uma representação da realidade.

Para Aragão e Figueirôa essas categorias apesar de apresentarem as concepções de ciências de forma reduzida são adotadas pelas possibilidades de organização do pensamento científico que promovem.

Porém, está claro que tais concepções estariam totalmente separadas apenas em tipos ideais, e mesmo entre cientistas é difícil ser encontrada tamanha dissociação. Cada concepção de ciências abarca características das outras e, na prática, os limites entre elas são muito mais tênues do que as discrepâncias entre elas parecem sugerir. (2017, p. 148)

Buscando uma concepção de ciências a que possamos incluir nossa pesquisa, apoiamo-nos nas colocações de Minayo que entende que a sociedade ocidental tem nas ciências a busca por compreender a realidade. Além disso, a autora assume que a ciência é repleta de mitos e contradições, como os contrastes da cientificidade no campo das ciências sociais e da natureza, e questiona se a objetivação não poderia ser algo que descaracterizaria os fenômenos sociais. A proposta da autora é que a cientificidade é apresentada como ideia reguladora de

abstração e não modelo. Conforme colocado pela autora: “Portanto, a provisoriedade, dinamismo e especificidade são características fundamentais de qualquer questão social” (1994, p.13). Estas características remetem à noção de “consciência histórica” ao objeto de estudo uma vez que os seres humanos, para além do investigador, é que dão sentido ao trabalho.

Minayo, destaca a violação de regras, a desconstrução de paradigmas e as problematizações sobre o método científico como exemplos de quebras de modelos e parâmetros para o progresso das ciências. Assim, entende por pesquisa científica a “indagação e construção da realidade”, e nos coloca que: “É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente a realidade do mundo” (1994, p. 17), ou seja, a pesquisa é aquilo que estabelece o vínculo entre pensamento e ação, mesmo sendo do campo da teoria. No entanto cabe observar que:

Por possuírem diferentes áreas de preocupação e objetivos distintos, as variadas ciências utilizam diversas teorias e exigem diferentes tipos de evidências, empregando assim diferentes procedimentos de investigação. Em vez de conceitos científicos derivados de processos científicos, os conceitos informam e determinam processos. (HODSON, 1985, p. 49, tradução nossa)².

Dessa forma, o autor reafirma a necessidade apontada de se atentar para os conceitos utilizados nas pesquisas e a partir deles refletir sobre os processos que a partir deles fazem a construção da realidade. No que se refere ao conceito de mulher, por exemplo, que é construído e passa uma ideia de universalidade para além das experiências das mulheres. Para formar essa ideia de mulher, não foram investigadas todas as mulheres e disso se tirou um conceito. Foi definida, a partir de noções da Biologia, por exemplo, e disso se costuma classificar os seres humanos com determinadas características. As problemáticas surgidas desse processo são questionadas dentro das ciências, dos estudos sobre as ciências e dentro dos estudos sobre educação em ciências.

Rosa e da Silva (2015), problematizam questões de gênero a partir das associações das imagens das mulheres e homens em imagens de livros didáticos de Física, e afirmam que área de ensino de ciências deve acolher as contribuições dos estudos feministas a fim de promover um ensino mais inclusivo. As autoras

² “Because they have different areas of concern and different goals, the different sciences utilize different theories and require different sorts of evidence, and so employ different procedures of enquiry. Rather than science concepts deriving from science processes, concepts inform and determine processes.” (HODSON, 1985, p. 49).

reconhecem a existência de diversos feminismos e por isso propõe que se pense em algo plural, composto de diversas correntes e interpretações. Apontam também para a importância da análise contextual e histórica.

A crítica feita pelos estudos sobre a Natureza da Ciência propõe a desmistificação das ciências seguindo as problematizações e quebras de modelos apontados anteriormente no processo de produção do conhecimento científico. Nessa perspectiva, o conhecimento científico se torna mais humanizado agregando características das experiências daqueles que o constroem.

1.1. A desmistificação da neutralidade da “Ciência”

Neste tópico abordaremos aspectos da crítica a visões idealizadas do método científico, da objetividade científica e da neutralidade das ciências.

Para explicar a diferença entre um ensino de ciências feminista e um bom ensino de ciências, Barton (1998) afirma que ambos se preocupam com o ensino de ciências para todos, porém que a perspectiva feminista para além de estratégias pedagógicas que apresentem conteúdos e processos da ciências Ocidental, acresce ao ensino uma perspectiva política e ativista.

É política e ativista e profundamente preocupada com as questões que emergem das intersecções entre o pedagógico, do disciplinar e do pessoal e com as dimensões política, social e histórica de cada um deles. É também preocupado com como o conhecimento dos caminhos em que estes campos se cruzam com professores e alunos em salas de aula de ciências é funcional e produtivo. O ensino feminista constantemente questiona como relacionamentos e conhecimento estão situados dentro de discursos de conhecimento e poder, o impacto que isso tem sobre o professor e o aluno, e como é que o professor e o aluno podem utilizar esta imersão de ciências e em si próprios para entender e transformar o indivíduo, a sociedade e a ciências.³ (1998, p. VII, tradução nossa),

Nos estudos sobre Ensino de ciências em que se trabalha a perspectiva histórica das ciências usa-se a noção de Natureza da ciência

entendida como um conjunto de elementos que tratam da construção, estabelecimento e organização do conhecimento científico. Isto pode abranger desde questões internas, tais como método científico e relação entre experimento e teoria, até outras externas, como a influência de

³ “It is political and activist and deeply concerned with questions that emerge from the intersections of the pedagogical, the disciplinary, and the personal and with the political, social, and historical dimensions of each of these. It is also concerned with how knowledge of the ways in which these domains intersect with teachers and students in science classrooms is functional and productive.

Feminist teaching constantly questions how relationships and knowledge are situated within discourses of knowledge and power, the impact this has on the teacher and the learner, and how it is that the teacher and the learner can utilize this embeddedness of science and self to understand and transform the individual, society, and science.”

elementos sociais, culturais, religiosos e políticos na aceitação ou rejeição de ideias científicas. (MOURA, 2014, p. 32)

Ainda, segundo Moura (2014), esta noção envolve a compreensão do que influencia e é influenciado pelas ciências. Dessa forma, os estudos sobre ensino de ciências impulsionam a desmistificação das ciências na educação, que muitas vezes trata essa forma de produção de conhecimento como algo neutro, sem “contaminação” de subjetividades.

A exemplo desses estudos, Perez (2001) examina visões de professores acerca do trabalho científico, para isso, analisa artigos sobre educação científica e didática das ciências, com objetivo de pensar o ensino de ciências e nele uma alfabetização científica para a cidadania e também a formação inicial de futuros cientistas. Nessa análise, observou o que denominou de deformações (ou estereótipos socialmente aceites) relacionadas ao processo de construção do conhecimento científico. Entre as deformações encontradas estão: uma concepção empírico-indutivista e ateórica, que destaca o papel “neutro” da observação e da experimentação, uma visão de exatidão e infalibilidade que apresenta o “método científico” como um conjunto de etapas a se seguir mecanicamente e outra deformação que se ligaria a uma visão aproblemática e ahistórica em que são transmitidos os conhecimentos já elaborados, sem mostrar os problemas que lhe deram origem, qual foi a sua evolução, as dificuldades encontradas, etc.

Para o autor, é consenso em relação à natureza do trabalho científico que não há o Método, mas sim, que há pluralismos metodológicos. São, pois, as hipóteses que orientam a procura de dados e essa se baseia na existência, ou não, de coerência global com o corpo de conhecimentos vigente. É preciso compreender o carácter social do desenvolvimento científico que é complexo.

Em síntese, pode dizer-se que a essência da orientação científica - deixando de lado toda a ideia de “o método” - se encontra na mudança de um pensamento, atitude e ação, baseados nas “evidências” do senso comum, para um raciocínio em termos de hipótese, por sua vez mais criativo (é necessário ir mais além do que parece evidente e imaginar novas possibilidades) e mais rigoroso (é necessário fundamentar e depois submeter as hipóteses à prova cuidadosamente, isto é, confrontar com o mundo, duvidar dos resultados e procurar a coerência global). (PEREZ, 2001, p. 138)

Este propósito é apresentado no contexto da História e da Filosofia das ciências pelas noções de natureza das ciências e de literacia/alfabetização científica,

que têm servido, por exemplo, para o estudo e construção de parâmetros metodológicos que visem proporcionar uma consciência crítica no Ensino de ciências. Tais noções têm como base a reconstrução de uma visão sobre o conhecimento científico que desmistifica sua objetividade e neutralidade. Essa perspectiva do Ensino de ciências busca relacionar a construção do conhecimento científico com situações cotidianas e com a experiência dos teóricos e observadores. Justamente nessa relação do conhecimento com o sujeito que o constrói que a desmistificação acontece. Dessa forma, nosso conhecimento científico vai sendo elaborado dentro do ensino formal ao qual somos submetidos, mas também em nossas experiências, reflexões, leituras cotidianas, bem como outros processos formativos.

Segundo Martins (2006), o uso da História das ciências no ensino de ciências pode permitir que um estudante perceba os processos pelos quais passam ou podem passar suas próprias ideias, as discussões, alternativas e adequações das ideias ao longo da história para a produção do conhecimento. Dessa forma, o autor problematiza a autoridade e o sujeito do dizer sobre o que é o mais adequado e mais coerente. Além disso, discute sobre a diferenciação entre conhecimento científico e crença científica:

Ter conhecimento científico sobre um assunto significa conhecer os resultados científicos, aceitar esse conhecimento e ter o direito de aceitá-lo, conhecendo de fato (não através de invenções pseudo-históricas) como esse conhecimento é justificado e fundamentado. Crença científica, por outro lado, corresponde ao conhecimento apenas dos resultados científicos e sua aceitação baseada na crença na autoridade do professor ou do “cientista”. (MARTINS, 2006 p.11)

Assim, a objetividade científica passa a poder ser questionada a partir da fundamentação e justificativa do conhecimento, e dessa maneira, a partir de elementos do processo histórico de sua construção. Na busca de estabelecer categorias sobre como instituições de educação não formal tratam as ciências, Aragão e Figueirôa fazem uso das discussões de Daston e Galison⁴ para afirmar

que a “objetividade científica”, elemento central no fazer ciências, não é um dado intrínseco, mas vem sendo construída historicamente desde finais do século XVII, a partir das relações estabelecidas com a natureza e a necessidade de representá-la, bem como aos dados coletados ou extraídos nas investigações.

⁴ DASTON, Lorraine, GALISON, Peter. **The image of objectivity**. Representations, Oakland-CA, n.40, p.82-128, 1992.

Considerar que a objetividade não é algo intrínseco é retirar este elemento da essência das ciências e assim considerá-lo como algo construído e elaborado pelos sujeitos que pesquisam, contextualizados em um tempo e em um local. Sobre a mesma obra, Figueirôa (2008) aponta que ao tratarem a construção da categoria objetividade em ciências e sua sobreposição a outras categorias Daston e Galison “acabaram por entender a história da objetividade como um relato sobre os diferentes modos de ver a natureza e o mundo” (p.108). Considerando as colocações desses autores sobre a objetividade científica afirma que:

As implicações para a educação, seja de cientistas seja de estudiosos da ciências, são claras. Nem a imagem da ciências e dos cientistas poderá continuar a ser a mesma, muito menos a formação de futuros profissionais da ciências poderá descuidar da “inculcação” do self científico específico àquela disciplina. (2007, p. 108)

Sem pretensões de aprofundamento sobre o “self”, considera-se aqui a ideia como algo que corrobora no debate sobre a objetividade na medida em que compõe a subjetividade na produção das ciências.⁵

Em confluência a estes estudos na problematização da neutralidade e da objetividade científica, estão os estudos de ciências e Tecnologia. Dagnino (2008, apud FRAGA, 2017) aponta para a relação entre ciências e o sistema capitalista e seus padrões de produção a partir da Segunda Revolução Industrial. Assim, há um fortalecimento da ideia de não-neutralidade “a partir da ideia de que as necessidades da produção conformam um modo específico de fazer ciências crescentemente funcional à acumulação capitalista. A partir dessa perspectiva, a busca pelo conhecimento passa a se dar por caminhos planejados e a pesquisa, ao contrário do que é comumente percebido, não poderia mais ser entendida como a simples busca pelo conhecimento, mas sim crescentemente influenciada pelas prioridades da produção e “financiada, ainda que com recursos públicos, em função das possibilidades de aplicação rentável de seus resultados” (DAGNINO 2008, p. 146, apud FRAGA, 2008, p. 143).

Quanto à inexistência de valores, sugerida pela noção de neutralidade na produção e reprodução das ciências,

essa ideia tem sido fortemente criticada por pessoas de variadas correntes intelectuais como feministas, militantes de movimentos sociais e ecologistas

⁵ Importante salientar que as subjetividades a que o “self” faz referência são coletivas e sociais, e não individuais, e assim são simultaneamente resultado e condicionante no processo de produção do conhecimento.

que afirmam que a ciência moderna é ocidentalizada, patriarcal, dominada pelo homem branco capitalista, racista e imperialista. (LACEY, 2010, apud FRAGA, 2008, p. 143)

Os apontamentos desses estudos nas ciências ressaltam a importância de se desconstruir a posição de verdadeiro e inquestionável do conhecimento científico. Acredito e buscarei mostrar, que as epistemologias feministas, a partir das discussões em torno da categoria gênero, fundamentam o uso da história das ciências no âmbito educacional e questionam as mesmas visões das ciências que os estudos sobre Natureza da Ciência.

1.2. A ciência feminista e as propostas de desconstrução das questões de gênero na produção de conhecimento

1.2.1 Sobre feminismo na História

A busca por entender as críticas feministas às ciências passa pelo entendimento do que seria o movimento feminista, seus questionamentos e mudanças ao longo da história. Para Teles:

“O feminismo é uma filosofia universal que considera a existência de uma opressão específica a todas as mulheres. Essa opressão se manifesta tanto a nível das estruturas como das superestruturas (ideologia, cultura e política). Assume formas diversas conforme as classes e camadas sociais, nos diferentes grupos étnicos e culturas.” (1999, p. 10).

A autora ressalta que na história do feminismo a ascensão da própria identidade feminina. Ressalta que esta condição se relaciona a uma busca nas condições de vida tanto de homens quanto de mulheres, e que por isso defende que o feminismo assume um caráter humanista, “pois estes (os homens) têm sido vítimas do mito do macho, que os coloca como falsos depositários do supremo poder, força e inteligência.” (TELES, 1999, p. 11).

Ao se tratar do feminismo é comum que ele seja classificado em ondas como metáfora da influência dessas teorias no pensamento de lugares diferentes em tempos distintos. Como apresentado no trecho a seguir:

O feminismo, como um movimento de ideias e ações, se consolida e se transforma no decorrer da história. Estudos sistematizaram e organizaram as experiências, ideias e propostas e propostas feministas nos diferentes momentos históricos, classificando-as em ondas, como forma de analisar seus avanços e recuos. (TELES; LEITE, 2013, p. 245)

Na primeira onda feminista foram questionados os direitos das mulheres e a questão da igualdade em relação aos homens. Esses questionamentos, acontecem no final do século XIX e no início do século XX, quando mulheres se organizaram para lutar por seus direitos de participação na sociedade, sendo emblemático a busca pelo direito ao voto em alguns países da Europa.⁶

Assim, a primeira onda teria trazido a atenção para a falta de presença e representação das mulheres nas ciências, contudo a ideia de inclusão, neste momento ainda não delineia uma crítica à própria noção de Ciência.

É importante notar que a organização dessas reivindicações foi realizada “por mulheres das classes médias e altas e, frequentemente, por filhas de políticos ou intelectuais da sociedade brasileira que tiveram a chance de estudar em outros países” (MATOS, 2010, p. 68).

A segunda onda passa a discutir o âmbito privado, o corpo da mulher. Sem desconsiderar os direitos políticos acrescentava a esses as discussões sobre o prazer e sobre como se constrói o conceito de mulher em torno de papéis sociais.⁷

Como afirma Young, “[o] refrão feminista ‘o pessoal é político’ sugere que nenhuma pessoa, nenhuma ação ou atributo pessoal devem ser excluídos da discussão pública e do processo decisório, embora a autodeterminação de privacidade deva, no entanto, continuar” (1987, p. 69). Dessa forma, discutir questões de opressões que se constroem no ambiente privado, mas que determinam comportamentos e ações na vida pública é necessário para que se construam condições emancipatórias.

No Brasil, segundo Matos (2010), o cenário da segunda onda se insere no regime militar nos anos 1970, em que a frustração da participação política e a cidadania se mesclavam à opressão patriarcal, e assim, a luta das mulheres discutia relações de poder passando da igualdade nas leis para uma discussão sobre os costumes. Segundo a autora:

“Esta segunda onda caracterizou-se, no Brasil e nos demais países latino-americanos, então, como uma resistência contra a ditadura militar e, por outro lado, em uma luta contra a hegemonia masculina, a violência sexual e pelo direito ao exercício do prazer” (MATOS, 2010, p. 68).

⁶ No Brasil a primeira vez que as mulheres votaram foi em 1928, na cidade de Mossoró/RN, tendo virado um direito nacional a partir de 1932 (ROSA; da SILVA, 2015, p. 86).

⁷ Em 1949, a escritora francesa Simone de Beauvoir lança o livro “*O segundo sexo*” em que buscava desnaturalizar uma visão da feminilidade que aprisionava as mulheres, mostrando ser essa uma construção social. (ROSA; da SILVA, 2015, p. 86)

Por sua vez, é possível perceber reflexos desses questionamentos no Ensino de ciências, nos debates sobre a natureza da ciência e as práticas científicas. Para Rosa e da Silva, esse questionamento levou dentro do ensino de Física, por exemplo, a uma busca por “incorporar formas marginalizadas do saber e um ensino inclusivo de gênero, assumindo carinho, cooperação e compaixão como valores das mulheres, os quais deveriam ser encorajados nas ciências e no ensino das ciências” (2015, p.87).

A terceira onda, que teve início na década de 1990, vindo até a atualidade, aparece como um questionamento sobre representação dentro do próprio feminismo, contrapondo o chamado feminismo *mainstream*, das mulheres intelectualizadas e advindas de uma classe social específica e identificadas com as questões específicas das mulheres brancas. Para Rosa e da Silva (2015, p.88):

“Desafiando o que é visto como definições essencialistas da feminilidade buscava um feminismo que levasse em consideração as desigualdades resultantes das intersecções entre geração, raça, orientação sexual, situação econômica, escolaridade etc. Fazendo um questionamento sobre quais mulheres são realmente representadas nas reivindicações feministas”.

No Brasil, esta terceira fase, traz a forte participação das mulheres brasileiras em todo o processo de redemocratização “com maior ênfase ainda sobre processos de institucionalização e discussão das diferenças intragênero (ou seja: entre as próprias mulheres)” (MATOS, 2010, p. 68).⁸

No ensino de ciências, tal abordagem teria levado a uma revisão de como as ciências estão situadas nas escolas e o papel de estudantes, professoras e professores. Teria sido um despertar político do ensino e da pesquisa científica. (ROSA; da SILVA, 2015)

Matos (2010) traz em seu artigo argumentos que constroem a noção de uma quarta onda do feminismo que se caracterizaria pela horizontalidade e difusão.⁹

⁸ Dentre as novas maneiras de conceber a cultura política e de organização coletiva citadas pela autora estão: “1) tentativas de reformas nas instituições consideradas democráticas (com a criação dos Conselhos da Condição Feminina, Delegacias de Atendimento Especializado às Mulheres, por exemplo); 2) tentativas de reforma do Estado (com a forte participação das mulheres organizadas no processo da Assembleia Constituinte de 1988, por exemplo); 3) busca de uma reconfiguração do espaço público, por meio da forte participação de “novas” articulações dos movimentos de mulheres (mulheres negras, lésbicas, indígenas, rurais etc.); 4) uma posterior especialização e profissionalização do movimento.” (MATOS, 2010, p. 68)

⁹ Sobre a quarta onda apresentada pela autora: “A possibilidade de se pensar esta suposta “quarta” onda recente do feminismo no Brasil (e talvez na América Latina) pode ser demonstrada por meio: 1) da institucionalização das demandas das mulheres e do feminismo por intermédio da elaboração,

1.2.2 Gênero nas ciências

Com olhar sobre a história do feminismo, e sobre a perspectiva das prescrições que se estabelecem culturalmente, Schiebinger (2001), afirma que a ideia de gênero se relaciona com ser homem ou mulher dentro de um ambiente social, assim, seria o sistema de signos e símbolos que denota relações de poder e hierarquia entre sexos. E a partir disso, o feminismo definiria uma perspectiva de enfrentamento a esta hierarquização e as epistemologias feministas uma forma de aplicação desta perspectiva ao desenvolvimento das ciências.

Neste trabalho entende-se que essas considerações legitimam a necessidade de olharmos para as questões de gênero, uma vez que a própria reflexão sobre a existência dessas questões aponta para discriminações, desigualdades na vida cotidiana e na participação política que, conforme o princípio de corresponsabilidade, devem ser preocupação de todos.

Com intuito de problematizar a construção do conhecimento científico através da categoria gênero, serão destacados argumentos de autoras que construíram uma epistemologia feminista das ciências. Segundo Bandeira (2008, p. 224): “A crítica feminista alertou que o conhecimento científico não é uma entidade objetiva, afinal é parte da condição cultural dos atores sociais”.

As conquistas sociais feministas ao longo da história podem ser trazidas para dentro da produção de conhecimento nas ciências, problematizando-se a participação das mulheres, as questões de valorização e desvalorização de características de gênero, bem como a possibilidade que tais discussões trazem para um aumento de sensibilização em relação à própria não neutralidade das ciências.

Segundo Piscitelli (2002), o conceito de gênero de Gayle Rubin, no livro *O tráfico das mulheres, notas sobre a economia política do sexo* (1975), diz que o

implantação e tentativas de monitoramento e controle de políticas públicas para as mulheres que tenham claramente o recorte racial, sexual e etário, bem como a busca do poder político, inclusive o parlamentar; 2) da criação de novos mecanismos e órgãos executivos de coordenação e gestão de tais políticas no âmbito federal, estadual e municipal; 3) dos desdobramentos oriundos da institucionalização, com a criação de organizações não-governamentais (ONGs), fóruns e redes feministas e, em especial, sob a influência das inúmeras redes comunicativas do feminismo transnacional e da agenda internacional das mulheres; e, finalmente, e ainda mais importante, por meio de 4) um novo *frame* para a atuação do feminismo, desta vez numa perspectiva trans ou pós-nacional que deriva daí um esforço sistemático de atuação em duas frentes concomitantes: uma luta por radicalização anticapitalista, por meio do esforço de construção da articulação entre feminismos horizontais, e de uma luta radicalizada pelo encontro de feminismos no âmbito das articulações globais de países na moldura Sul-Sul.” (MATOS, 2010, p.69).

sistema sexo/gênero seria um “conjunto de arranjos através dos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana e nas quais estas necessidades sociais transformadas são satisfeitas.” (PISCITELLI, 2002, p. 08). Gênero seria, assim, um estudo das convenções da sexualidade em cada sociedade.

Entende-se que gênero apesar de se mostrar um conceito disputado dentro do feminismo e das ciências, pode questionar as noções de sujeito e identidade, que por sua vez, se desdobraram em discussões sobre sexo, corpo e sexualidade, etc.¹⁰ Este trabalho se restringe a utilizar o conceito como instrumento que sinaliza problemas em relação à construção dos papéis sociais de homens e mulheres na sociedade, ou seja, a partir de certas atribuições dadas a estes e que lhes confere uma hierarquização dentro da sociedade. Assim, o fundamental aqui é a ideia de atribuição de valores negativos a um determinado grupo social, e as supostas atribuições e características, que são tradicionalmente atribuídas a este grupo, denominadas femininas¹¹. Conforme afirma Rosemberg, as relações de dominação de gênero na sociedade consistem em “considerar as atividades associadas ao masculino como superiores às atividades ligadas ao feminino, independentemente do sexo das pessoas que as executam”. (2001, p. 116). Portanto, este trabalho atenta-se para o aspecto do conceito que permite identificar a construção de diferenças sociais. Entende-se que a importância do conceito gênero aqui está na denúncia de uma construção social de hierarquização e que, portanto, é discriminatória.

Reconhecida a complexidade do conceito, mas entendendo também a importância de seu uso, mesmo em disputa, serão observadas suas potencialidades no campo da educação, através de políticas educacionais, bem como nas análises de produção de conhecimento pelas ciências, através das epistemologias feministas.

A defesa do reconhecimento da existência de diferenças historicamente elaboradas entre mulheres e homens é também uma proposta de negação dessa

¹⁰ A exemplo de Judith Butler que em seu livro *Gender trouble* questiona a categoria de mulher como sujeito e transforma a noção de sujeito em um constructo performativo. (SALIH, 2012)

¹¹ Neste trabalho não se considera uma valorização à priori, aqui está sendo sinalizada a desvalorização histórica de atividades tomadas como tipicamente femininas, como a invisibilização da importância do trabalho doméstico, inspiradas nas discussões sobre divisão sexual do trabalho e exploração do trabalho entre os sexos encontradas nas discussões teóricas do campo da Sociologia através das obras de Daniele Kergoat e Helena Hirata, dentre outras. Ver: KERGOAT, Danièle. *Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo*. In: HIRATA, Helena (org.). *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo: Editora da UNESP, 2009, p. 67-75.

base epistemológica para novas teorias e práticas nas ciências. Como afirma Schiebinger: “É tempo de voltar-se, ao invés disso, para instrumentos de análise pelos quais a pesquisa científica possa ser desenvolvida, bem como criticada em linhas feministas”. Ou seja, é necessário que se incorpore uma consciência crítica de gênero. Com este objetivo, a autora estabelece algumas ideias as quais as discussões de gênero se ligam, e a partir das quais serão construídas as investigações sobre gênero nas ciências. “Ideologias de gênero”¹² seriam prescrições de características e comportamentos para homens e mulheres, “identidade de gênero” se refere à apropriação individual das ideologias de gênero. Assim, é preciso considerar estas ideias como estruturantes nas investigações científicas, uma vez que “o objetivo de revelar a estrutura de gênero e a política nas ciências estende o processo de crítica contínua que é parte dos trabalhos comuns e notáveis das ciências” (SCHIEBINGER, 2001, p. 48-49).

Segundo Löwy, diversos historiadores das ciências já mostraram que a ciências universal é construída pela “difusão dos instrumentos e práticas (...) Segundo eles, não é porque são universais que os conhecimentos científicos circulam, eles são universais porque circulam.” (2000, p. 30). Assim, percebe-se que há toda uma movimentação de tempo, trabalho, dinheiro, pessoas, governos etc., que difunde, divulga e mantém este conhecimento científico construído e que carrega interesses e impressões de seus elaboradores.

Os objetos ou fatos científicos estariam ligados a uma universalidade e neutralidade das ciências. “Segundo essa concepção, as ciências seriam uma e o conhecimento científico teria um estatuto epistemológico radicalmente distinto dos outros conhecimentos, dada a superioridade e objetividade de suas explicações”. (ARRAZOLA, 2002, p. 70). Esta noção de superioridade tende a criar uma sensação quase que de inatingibilidade, de distanciamento, que através de um argumento de autoridade científico produz *verdades* sobre como o mundo é e funciona.

Dessa forma, as teóricas feministas passaram a questionar o sujeito e o objeto das ciências. As mulheres sujeito e objeto dessa teorização feminista

¹² Importante ressaltar que tais prescrições e características são reconhecidas no meio científico e fora dele nas lutas dos movimentos sociais e inclusive na legislação brasileira que ao longo das últimas décadas veio reconhecendo a desigualdade entre homens e mulheres. Dessa forma, este trabalho rejeita a discussão de gênero que indevidamente utiliza a expressão “ideologia de gênero” como invenção sem fundamento com fins partidários e doutrinários que buscam conduzir as pessoas à imoralidades. Aqui, se reconhece nesta expressão a ação de dar visibilidade às desigualdades para romper com tradições preconceituosas e que perpetuam a desigualdade.

passaram a ser abordadas na imbricação dialética das relações de classe, de gênero, de raça/etnia e geração segundo a história das sociedades concretas. Não existe o homem nem a mulher “universal”, e sim homens e mulheres que as relações sociais de gênero, de classe, de raça e a cultura tornam social e politicamente desiguais (ARRAZOLA, 2002, p. 70).

Chamando atenção para a construção dessa desigualdade observa-se que os trabalhos de história das ciências que se interessam pela questão de gênero retomam geralmente o mesmo argumento: a construção de uma “natureza” (feminina ou masculina, de raça branca ou negra) não é independente do ponto de vista dos “construtores”, quase sempre exclusivamente masculinos e frequentemente membros das classes sociais superiores (LÖWY, 2000, p. 23). Assim, é preciso se debruçar sobre a divisão social em gêneros, masculino e feminino e sobre a dominação do masculino sobre o feminino, “masculino – na construção do saber científico entendido como objetivo e universal” (LÖWY, 2000, p. 25).

As discussões de gênero surgem a partir de movimentos sociais feministas que defendem que o uso da ideia de universal “aquele que cada um pode encontrar em sua própria história e situar em lugares precisos”, impõe o ponto de vista dos dominantes. Porém, acrescenta que: “O fato de ‘universal’ ter sido usado como forma de opressão não invalida ideais de promoção de valores, saberes ou práticas universais” (LÖWY, 2000, p. 26). Essa outra universalidade a ser atingida, construída também com o ponto de vista dos dominados, estaria ligada a duas visões da posição do dominado, uma que barraria o acesso ao universal e outra que possibilitaria seu acesso.

Colocam-se diferentes pontos de vista teóricos em relação à posição do dominado. Por um lado este, abrindo mão de traços de sua identidade para ocupar o lugar de dominação, não transformaria a situação coletiva ou a relação de dominação, pois atingiria a posição do dominante impedindo assim o acesso à universalidade. Por outro lado, há a perspectiva de que o dominado pode ter uma visão mais abrangente, mais condição potencial de atingir o universal, porém tem a privação como elemento problemático na produção desse universal. Dentro das epistemologias feministas essa visão se encaixa nas *teorias do ponto de vista* (*standpoint epistemology*). Outra perspectiva entende a posição de dominantes e

dominados não é fixa, há dinâmica nas relações de dominação. “Essa visão aponta as possibilidades de se extrair, na própria condição de dominado, os meios de subverter essa condição” (LÖWY, 2000, p. 29). Assim, não haveria apenas uma troca de posições entre quem constrói e domina a produção do conhecimento, haveria uma real transformação dessa relação de dominação. A abertura para o relativismo dessa visão promove a desmistificação da ciência única aproximando a visão sobre as ciências do seu efetivo processo de construção. É preciso considerar a movimentação de tempo, trabalho, dinheiro, pessoas, e governos, dentre outros possíveis atores, na difusão e divulgação do conhecimento científico. A proposta dos estudos de gênero é de substituir o universal abstrato por um universal concreto “baseado na comunicação de indivíduos ‘situados’” (LÖWY, 2000, p. 31). E assim substituição do ponto de vista único por narrativas construídas por cooperação, contradição e oposição de vozes múltiplas. Para a autora, o fato científico é uma construção coletiva, não unívoca, aceita socialmente através de trabalho de divulgação dos pesquisadores. A comunidade científica produz o fato científico carregado de suas impressões.

Lembre-mos de que o conceito de “fato” pertence à linguagem jurídica: um “fato” denota uma ação humana tida como certa pelo tribunal, seja em virtude da confissão do interessado, seja graças ao testemunho julgado confiável (dos indivíduos e, mais tarde, das coisas, isto é, dos índices materiais). Da mesma maneira, a presença de testemunhas dignas de fé (devido ao fato, por exemplo, de pertencerem à nobreza) foi necessária para certificar a veracidade dos “fatos científicos” estabelecidos pelos pioneiros das ciências experimentais modernas. Só posteriormente a parte da ação humana na constituição dos fatos científicos foi ocultada, e esses fatos puderam ser apresentados como a revelação dos segredos da natureza (imutável) por atores perfeitamente intercambiáveis, situados “nenhures”. (LÖWY, 2000, p. 33)

As diferenças historicamente elaboradas entre mulheres e homens, então, não podem servir como uma base epistemológica para novas teorias e práticas nas ciências. (...) É tempo de voltar-se, ao invés disso, para instrumentos de análise pelos quais a pesquisa científica possa ser desenvolvida, bem como criticada em linhas feministas (SCHIEBINGER, 2001, p. 31).

Ou seja, é necessário que se incorpore uma consciência crítica de gênero. Com este objetivo, a autora estabelece algumas ideias a que as discussões de gênero se

ligam e a partir das quais serão construídas as investigações sobre gênero nas ciências.

Segundo as perspectivas feministas há então, dispositivos epistemológicos, com origem em considerações filosóficas sobre o conhecimento e a produção da verdade que justificam exclusões quanto à representatividade e a construção de um papel das mulheres no âmbito científico e de produção do saber. A autora discute os pressupostos epistemológicos que “niegan valor epistêmico a rasgos historicamente atribuídos a las mujeres” (MAFFÍA, 2005, p. 623). Com este intuito, apresenta a busca da objetividade como problemática, pois o saber científico como objetivo supõe a “observação sistemática dará sempre os mesmos resultados” não importando quem seja o observador. Da mesma forma, a neutralidade valorativa supõe que os traços idiossincráticos, valorativos e políticos não interferem na produção do saber, o que seria supor “que todo sujeto es intercambiable por outro” (MAFFÍA, 2005, p. 623).

Apresenta três princípios do feminismo a serem aplicados na produção de conhecimento, o descritivo, o prescritivo e o prático. O princípio descritivo é o que se apoia em dados estatísticos que demonstram que a situação das mulheres na sociedade é pior que a dos homens. O princípio prescritivo supõe que não é justo que seja assim, logo busca prescrever que deve ser de outro modo. Por sua vez, o princípio prático se relaciona a um compromisso moral de evitar as desigualdades entre homens e mulheres.

Sobre a noção de verdade que fundamentaria este tipo de conhecimento, a autora diz que normalmente são considerados dois tipos de verdades. Uma que relacionaria as palavras com as coisas, com a realidade. Outra que estaria no plano da coerência da linguagem. A estas ela acrescenta uma outra noção que tornaria a visão de conhecimento e de ciências mais inclusiva, que seria a verdade como “constituición inter-subjetiva”, aquela legitimada por todos os olhares e que estabelece um sentido não acabado, que poderá ser renegociado. Essa noção valoriza cada olhar e assim cada sujeito, que não pode ser mais neutralizado ou trocado por qualquer outro.

Para Maffía (2005, p. 623) os pares de conceitos dicotômicos aos quais a ciências está sujeita, tais como “objetividade-subjetividade”, “razão-emoção” e “público-privado” estão sexualizados e hierarquizados, e esta hierarquia nos

conceitos reforça uma hierarquização entre os sexos masculino e feminino. As epistemologias feministas, segundo a autora, tratam desta questão de forma crítica e possibilitam: “pensar un conocimiento en clave constructiva, donde los cuerpos, las emociones y las alteridades son herramientas de una construcción intersubjetiva que apunta a una sociedad más integrada y abierta”.

Dessa forma, as questões de gênero estão presentes nessa construção de ciências universal, que é dominante, e devem ser problematizadas. Se buscará estabelecer relações à entrada das discussões de gênero dentro mesmo da construção e desenvolvimento das pesquisas científicas, conforme colocado pelas epistemologias feministas. Assim, se pretende expor a não neutralidade do saber científico, sob a perspectiva de desvelar a hierarquização entre as dicotomias conceituais referentes à gênero. Dentre elas, Haraway apresenta o conceito de conhecimento situado. A concepção de objetividade se relaciona a uma dinâmica de produção do conhecimento de forma comparativa, que buscaria nomear as coisas buscando semelhanças. Em contraposição a esta concepção a autora sugere “uma doutrina de objetividade corporificada que acomodasse os projetos científicos feministas críticos e paradoxais: objetividade feminista significa, simplesmente, saberes localizados” (2009, p. 18).

Nesse sentido, a ação de posicionar-se como prática chave de organização do discurso científico implica em responsabilidade pelas práticas. “Em consequência, a política e a ética são a base das lutas pela contestação a respeito do que pode ter vigência como conhecimento racional” (HARAWAY, 2009, p. 18).

Assim, a ciências feminista estabelece uma racionalidade posicionada. Para a autora, as imagens dessa ciência

não são produtos da escapatória ou da transcendência de limites, isto é, visões de cima, mas sim a junção de visões parciais e de vozes vacilantes numa posição coletiva de sujeito que promete uma visão de meios de corporificação finita continuada, de viver dentro de limites e contradições, isto é, visões desde algum lugar (HARAWAY, 2009, p. 33-34).

Uma “ciência situada” (LÖWY, 2000, p. 38) pode abrir caminho para outra definição de objetividade e de universalidade – definição que inclui a paixão, a crítica, a contestação, a solidariedade e a responsabilidade.

Além disso, assim como é preciso perceber que para além do universal “ser humano” a ciências deve também se atenta para o uso do universal “mulher”. “Ao ter

como objetivo a diversidade das experiências, há a consequente quebra de uma visão universal. Uma mulher negra terá experiências distintas de uma mulher branca por conta de sua localização social, vai experienciar gênero de outra forma” (RIBEIRO, 2018, p. 61).

Concordamos com Matos (2008) quando a autora defende que o objetivo científico fundamental deve ser a busca da emancipação social responsável e aponta o conceito de gênero como emancipatório. Assim, enunciando que:

Se a "verdade é um jogo de lutas em todo o campo", os estudos de gênero com viés feminista, ao desmontarem parte substantiva da epistemologia ocidental, descentrando a razão universal que historicamente teria sido um produto da dominação do gênero masculino, já conquistaram terreno legítimo no conhecimento. Uma perspectiva multicultural realmente emancipatória de ciências é aquilo que se está tentando re-construir por agora (p. 342).

Na história das epistemologias feministas um processo de modificação e aprofundamento da crítica à Ciência, e que não há um conjunto sólido de assertivas que não causem controvérsias dentro do próprio feminismo. Sardenberg (2002), coloca como central nas epistemologias feministas a noção de “conhecimento situado” e na perspectiva do gênero como um dos determinantes da *posicionalidade* dos sujeitos cognoscentes.

Esta posicionalidade na construção do conhecimento científico seria a exposição da posição do sujeito que analisa o mundo. A objetividade aqui dá corpo, materialidade ao sujeito, ou seja, não ignora nem neutraliza o sujeito. Diz Haraway (2009, p. 21) “(...) a objetividade revela-se como algo que diz respeito à corporificação específica e particular e não, definitivamente, como algo a respeito da falsa visão que promete transcendência de todos os limites e responsabilidades.”

A partir da localização e materialidade trazidas pela corporificação a autora agrega à noção de objetividade, na produção de conhecimento feminista, a responsabilidade:

Todas as narrativas culturais ocidentais a respeito da objetividade são alegorias das ideologias das relações sobre o que chamamos de corpo e mente, sobre distância e responsabilidade, embutidas na questão da ciências para o feminismo. A objetividade feminista trata da localização limitada e do conhecimento localizado, não da transcendência e da divisão entre sujeito e objeto. Desse modo podemos nos tornar responsáveis pelo que aprendemos a ver (HARAWAY, 2009, p. 21).

Assim, a questão proposta aqui se encaminha no sentido da definição de uma “perspectiva crítica feminista de gênero” (SARDENBERG, 2001, p.11).

A proposta dos estudos de gênero nas ciências, de substituir o universal abstrato por um universal concreto, “baseado na comunicação de indivíduos 'situados'” (LÖWY, 2000, p.31), enfatiza a valorização das singularidades e assim empodera as mulheres.

1.3. Feminismo e gênero na educação: políticas educacionais e ações políticas da educação popular

1.3.1 Gênero e cidadania nas Políticas Públicas em educação

Considerando a já anunciada relação dos movimentos sociais feministas com o processo histórico de conquistas de direitos das mulheres e olhando especificamente para as influências das “segunda” e “terceira” ondas do feminismo sobre a legislação na redemocratização do país pós ditadura militar percebe-se nas políticas públicas em educação a existência desta influência.

O conceito de gênero serve como questionador da construção do pensamento científico e permeia as políticas públicas em educação e pesquisa de diferentes formas, a exemplo dos programas da Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres em parceria com ministérios da Educação e ciências e Tecnologia, e o Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (UNIFEM), hoje ONU Mulheres, como o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres 2013-2015, conforme exposto por Lima, Lopes e Costa, (2016).

Buscamos apontar como as discussões de gênero possuem respaldo na legislação e políticas públicas em educação e ensino, que se coloca como preocupada com a dignidade e cidadania e de que maneira isso conflui com as discussões na produção de conhecimento científico que discutem questões de gênero, tal como exposto por epistemologias feministas.

A perspectiva de gênero na educação formal possui abordagens do ponto de vista do acesso, buscando dar notoriedade às desigualdades, e de pontos de vista pedagógicos, apontam para processos educativos críticos e feministas.

Tais documentos contêm ampla abordagem acerca da educação ligada à noção de cidadania.

A problematização sobre o conceito de cidadania feita por Andrade (2010) nos coloca que esta palavra, tão usada nos Parâmetros Curriculares Educacionais (PCNs) pode expressar questões ambíguas, imprecisas e até mesmo ideológicas:

“Na visão desses documentos oficiais deve-se educar para a cidadania e para o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, respeitando a diversidade cultural existente no país e construindo a noção de identidade nacional e pessoal, além do sentimento de pertinência ao país. (...) [Alerta ainda para] o perigo de, frente a esse uso rotineiro e repetitivo, a questão da cidadania correr o risco de ser dada por encerrada, como algo transcendente, verdade absoluta, inerente ao ato de educar, um fim em si mesmo. Perigo maior frente a uma trajetória histórica marcada pelo genocídio, escravidão, exclusão, clientelismo, corrupção e ditadura.” (p.10).

Entende-se aqui, que a noção de cidadania, ainda que controversa quanto ao sentido de emancipação, vem nestes documentos, reforçar a importância da ligação entre educação e direitos.

As relações de gênero e educação no Brasil são discutidas em recortes muito diversos. A temática tem espaço no Brasil por meio de movimentos políticos, institucionalizados ou não, que debatem as desigualdades entre homens e mulheres na sociedade e que assim constroem políticas públicas.

Nos Parâmetros Nacionais Curriculares do Ensino Fundamental 1997 que tratam dos temas transversais, afirma-se que a Constituição brasileira de 1988 expõe como princípios a busca pela dignidade e cidadania, entendidos como fundamentos do Estado Democrático de Direito. Além disso, o documento assume que a sociedade brasileira é marcada por hierarquizações e privilégios que resultam em injustiça, desigualdade e exclusão. Assim, essa busca norteia as leis, parâmetros e programas de governo relacionados à educação.

Conforme tais Parâmetros (BRASIL,1997), a legislação deve buscar a transformação da realidade tal como aparece no seguinte trecho: “Assim, tanto os princípios constitucionais quanto a legislação daí decorrente (como o Estatuto da Criança e do Adolescente) tomam o caráter de instrumentos que orientam e legitimam a busca de transformações na realidade”. A partir disso, são estabelecidos princípios que orientam a educação comprometida com a cidadania, sendo eles: a dignidade da pessoa humana, em que se estabelece a relação com direitos humanos e contra discriminações; a igualdade de direitos, que traz a necessidade do olhar sobre as diferenças e desigualdades; a participação, que se relaciona à cidadania ativa, com participação na política tradicional e popular (espaço público)

em uma sociedade não homogênea; corresponsabilidade pela vida social, que se refere à partilha da responsabilidade sobre destinos da vida coletiva. (BRASIL, 1997).

A relação da educação com o atingir da cidadania passa pela aprendizagem de conteúdos e valores que se inserem em uma cultura cientificista, que por sua vez mascara conflitos inerentes a sociedade em uma ideia de neutralidade. Assim, se buscará expor aqui que tanto a educação quanto as ciências são permeadas por questões de gênero e que isso termina por contribuir para uma cultura de discriminação. A busca pelo acesso e pela construção de conhecimento nos processos educativos não pode se privar da discussão de que conhecimento é esse a que se está buscando, uma vez que o objetivo seja a autonomia, termo usado na legislação vigente que indica certa capacidade crítica a ser desenvolvida nos processos educativos¹³, não se pode deixar de apontar para a forma como o conhecimento a ser acessado tem sido produzido e quais os conflitos e intencionalidades a que se submete.

Assim, para além do acesso a que se almeja na democratização da educação, é preciso que se problematize o objetivo da educação mesma e entende-se aqui que a discussão sobre gênero e sobre as questões de gênero na produção do conhecimento científico trazem contribuições importantes a essa problematização na medida em que trazem à tona a presença de conflitos, embates e existência de valores nas quais estão apoiadas as ciências.

Quanto às medidas de combate às desigualdades de gênero, o governo brasileiro se apoiou sobre diretrizes internacionais que apontam para as diferenças entre homens e mulheres nas mais diversas etapas de sua educação.

É importante perceber que a democratização do ensino é expressa na tentativa de alcance de índices relacionados com ideais de desenvolvimento do país. Importante ressaltar que, conforme exposto por Rosenberg (2001), esse processo é permeado pelas reformas neoliberais da década de 1990, que tem por objetivo um suposto ganho de qualidade com menos uso dos recursos públicos. Sendo assim, a

¹³ A noção de autonomia trazida pelo texto dos Parâmetros é exposta de forma ampla, mas em resumo, relacionado à possibilidade de propor mudanças, a não aceitação do que está estabelecido, sendo um processo coletivo que implica relações de poder não-autoritárias e que se constrói nas relações ente os indivíduos.

democratização estaria mais ligada à elevação dos índices do que à efetiva resolução dos problemas de qualidade do ensino.

Ainda segundo mesma autora, na década de 90 foram realizadas cinco conferências pela Organização das Nações Unidas (ONU) sobre mulheres, educação e desenvolvimento. As metas comuns visavam garantir acesso (eliminar o chamado “*gender gap*”, diferença no acesso de homens e mulheres ao sistema educacional), eliminar estereótipos (das práticas, matérias, materiais, currículos e instalações educacionais), eliminar barreiras às grávidas e mães. Porém a amplitude das metas, desconsiderava especificidades locais e fez com que metas uniformes se tornassem pouco eficientes.

Percebe-se que a abertura do Estado a essas questões é resultado de pressões políticas de atores sociais nacionais e internacionais, que tem demonstrado e lutado por condições de igualdade de direitos dentro da sociedade nos mais diversos campos.

Autoras como Souza (1998) e Teles (2013) descrevem encontros históricos da comunidade científica relacionados ao surgimento de políticas públicas que incentivam o desenvolvimento de pesquisas sobre as relações de gênero, e que se integram a “uma educação formal e informal igualitária quanto ao gênero, mas com consciência de gênero” (SOUZA, 1998, p.155). Esse diferencial marcado pela autora, de uma igualdade quantitativa que traz a presença das mulheres e adiciona a isso a necessidade de uma consciência de gênero, é essencial para uma educação em ciências que pensa para além da inclusão das mulheres, mas também sobre a complexidade e possibilidades do próprio fazer científico que envolve esta inclusão.

Ainda dentro da Educação Formal, podemos relacionar as questões de gênero com a educação e o ensino observando trechos do Plano Nacional de Educação (2014), dos Parâmetros Nacionais Curriculares de 1997, e de outras leis e programas do governo brasileiro, em que se podem apontar as questões de gênero como foco de forma mais ou menos direta. O Plano Nacional de Educação (2014) é também um documento que estabelece diretrizes que propõe o combate à discriminação, a formação para a cidadania e o respeito aos direitos humanos.¹⁴

¹⁴ Art. 2º São diretrizes do PNE (a que se entende aqui estarem ligadas à gênero):
III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

Por sua vez, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 33) o Ensino de ciências Naturais propõe que se deva desenvolver as seguintes capacidades nos alunos:

- compreender as ciências como um processo de produção de conhecimento e uma atividade humana, histórica, associada a aspectos de ordem social, econômica, política e cultural;
- identificar relações entre conhecimento científico, produção de tecnologia e condições de vida, no mundo de hoje e em sua evolução histórica, e compreender a tecnologia como meio para suprir necessidades humanas, sabendo elaborar juízo sobre riscos e benefícios das práticas científico-tecnológicas.

A partir destas capacidades prescritas pelo PCN se justifica o engajamento do ensino de ciências e se legitimam as propostas e práticas do Ensino de ciências Feminista. Pois entender a ciências enquanto histórica inclui a percepção da falta, ou desconsideração, das mulheres na construção das atividades científicas. Além disso, identificar as condições de vida e elaborar juízos e riscos sobre a produção de ciências e tecnologia envolve, necessariamente entender que as necessidades humanas não são universais, mas sim extremamente diversas e muitas vezes desiguais em nossa sociedade.

Os PCNs de 1997 também apresentam temas transversais que trazem a discussão de gênero. Conforme essa regulamentação, e a partir da importância que se dá sobre a cidadania na Constituição de 1988, é trazida a importância e necessidade de se trabalhar com valores e conhecimentos que busquem desenvolver uma participação social efetiva. Assim, os PCNs afirmam que violência, saúde, recursos naturais e preconceitos são temas que devem ser tratados pela escola e ocupar o mesmo lugar de importância que os conteúdos. Além disso, declaram que educadores tem papel político na transformação da sociedade que o instrumento para isso é o projeto político-pedagógico da escola. Essas afirmações são de extrema importância para a legitimação da estruturação de um pensamento crítico nas práticas de ensino. Segundo o documento:

“A relação educativa é uma relação política, por isso a questão da democracia se apresenta para a escola da mesma forma que se apresenta

-
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

para a sociedade. Essa relação se define na vivência da escolaridade em sua forma mais ampla, desde a estrutura escolar, em como a escola se insere e se relaciona com a comunidade, nas relações entre os trabalhadores da escola, na distribuição de responsabilidades e poder decisório, nas relações entre professor e aluno, na relação com o conhecimento.” (p. 23)

Conforme apontado por Carvalho, em artigo sobre estado da arte de estudos de desempenho de alunos em sala de aula e relações de gênero, existe uma hierarquização dos papéis de gênero na sala de aula. Diz a autora:

as teses e dissertações demonstram sobejamente que a escola não é neutra, mesmo quando as autoras não enfatizam esse aspecto: as descrições mostram que as formas de avaliação, as expectativas e os olhares das professoras são intensamente marcados por uma visão bipolar de gênero. Isto é, que os processos de socialização de gênero das crianças são construídos também nas escolas, por meio de regras explícitas e implícitas, na convivência com os adultos e com seus pares, no dia a dia das culturas infantis. (2012, p. 158)

No próprio documento dos PCNs, em apontamentos sobre a importância de se pensar nos materiais a serem utilizados o documento aponta que há diversas análises sobre as representações de mulheres e homens nos livros didáticos que colocam as mulheres no papel de mães, na casa, e os homens como trabalhadores fora de casa, não sendo mostrados como vinculados aos cuidados domésticos e que segundo o documento “fica subentendida a concepção a respeito do papel que é e deve ser desempenhado pelos diferentes sexos” (BRASIL, 1998, p. 37). Percebe-se assim que as discussões de gênero podem se apoiar sobre o exposto nos Parâmetros Curriculares no que diz respeito a apontamentos que trazem a politização da relação educativa.

Somada à noção de papéis políticos dos envolvidos, há a ideia de transversalidade, que faz com que os temas sejam abordados por todas as áreas se relacionando a questões da atualidade. Essa estratégia de relacionar fenômenos cotidianos e de refletir sobre eles é em si também um instrumento de politização, e na medida em que traz a reflexão sobre valores, amplia a responsabilidade da escola e do professor sobre a formação dos alunos.

Dentro dos Parâmetros Curriculares a abordagem sobre a temática gênero aparece mais explicitamente nos temas transversais de Ética e Orientação sexual. Na apresentação do tema “Ética”, são trazidas as preocupações com a justiça, a igualdade e equidade, além de ser colocado como necessário pra uma discussão de

não neutralidade do conhecimento a ser trabalhado nas disciplinas. Assim se coloca que: “A questão central das preocupações éticas é a da justiça entendida como inspirada pelos valores de igualdade e equidade” (BRASIL, 1998, p. 26).

Quanto ao tema “Orientação Sexual”, este é apresentado como uma proposta de “transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados.” E coloca o eixo “Relações de Gênero” como um dos três eixos fundamentais para nortear a intervenção do professor, em conjunto com corpo humano e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS. O tema coloca ainda a possibilidade que a discussão sobre gênero possibilita, afirmando que ela: “propicia o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos a homens e mulheres na sociedade, a valorização de cada um e a flexibilização desses papéis.”

Importante ressaltar que a relação entre educação e gênero nas políticas públicas é encontrada também em políticas que não são específicas da educação como como é o caso da Lei 11640/2006, a Lei Maria da Penha, que ao tratar das medidas integradas de prevenção à violência doméstica e familiar coloca em suas diretrizes: “a promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia”, assim como: “o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher” (Cap. 1, art. 8º, § X).

A legislação e as políticas públicas sobre educação e discussão de gênero sugerem a necessidade dessas discussões na educação formal como forma de garantia dessa discussão na sociedade. Garantia necessária à vivência plena do exercício de cidadania. Entende-se que as políticas públicas em educação, ao mesmo tempo em que podem demonstrar alguma garantia sobre as conquistas e lutas sociais que se relacionam à igualdade de gênero, não garantem na prática que elas se efetivem. Assim, olharemos para o papel que um movimento social desempenha na construção dessas garantias e buscaremos tratar do tema de gênero na educação a partir de uma visão de educação que se baseia nessa necessidade e possibilidade de transformação social.

1.3.2 Construção de conhecimento na Educação popular como Comunicação e Autoeducação

A existência das políticas públicas expõe uma necessidade de garantia de direitos. Na vida das mulheres que formam o grupo analisado neste trabalho, como veremos em seus relatos, a privação dos direitos ganha forma nas diversas situações vividas de preconceitos, falta de reconhecimento e violência contra a mulher. É na promoção de espaços com os princípios da educação popular que estas mulheres se colocam como sujeitos e assim gerando uma possibilidade real do “conhecer”.

Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação trans-formadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer. (FREIRE, 1977, p.16)

Fernandes, Marques e Delizoicov (2016) analisam as contribuições das perspectivas freirianas às práticas contextualizadas em educação e a partir dessas perspectivas ressaltam a não neutralidade da educação. Se utilizam da diferenciação de Freire (1977) entre “extensão” e “comunicação”, para defender um trabalho educacional contextualizado em que seja realizada a comunicação, como ação dialógica que implica relações de reciprocidade entre os sujeitos envolvidos. “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não há transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1977, p. 69).

Assim, a concepção de transformação dos indivíduos e da sociedade é encontrada também nos Estudos de Ensino de Ciências que tratam das potencialidades da educação não formal para a formação da cidadania e na luta por direitos. Analisando o papel e os limites da educação científica na sociedade atual, Reis aponta que: “Torna-se vital a passagem progressiva do conceito de cidadão passivo, governado por uma elite iluminada, para um conceito de cidadão ativo

predisposto e apto a participar em processos de decisão sobre as opções de desenvolvimento que lhe são apresentadas” (2008, p. 45).

Essa postura ativa perante a sociedade configura-se enquanto empoderamento diante da luta por direitos e de transformação. É nessa busca que se verifica a importância de uma apropriação da História em relação à produção científica. Percebe-se nas controvérsias e polêmicas de questões sociais relacionadas ao desenvolvimento científico e tecnológico um lugar de opacidade e disputa que muitas vezes é acobertado pela própria visão de uma suposta neutralidade científica.

Ao criticar os programas governamentais que buscam a popularização acrítica do conhecimento científico, Bustos (2010) afirma que esses invisibilizam as dinâmicas subjetivas da produção epistêmica e experiências resistentes à lógica hegemônica. Esta invisibilização é reforçada por uma falta de reflexão pedagógica sobre estas experiências educativas. Faltam reflexões sobre o *para que* e o *porquê* da popularização da ciências, assim como os *com quem* e *como* ela acontece. Por isso, a autora propõe a popularização através da educação popular. Essa reflexão pedagógica busca desembaraçar as relações de poder das ciências diante de outras formas de conhecer o mundo e indica alternativas à popularização fora do paradigma androcêntrico. Para a autora,

una reflexión pedagógica en este sentido puede permitir, por un lado, desentramar las relaciones de poder que han posicionado la ciencia frente a otros modos de conocer el mundo y, por otro lado, abrir la posibilidad para que posturas alternativas frente a la popularización se construyan o se hagan visibles, críticamente, dando pistas sobre cómo desde allí potencialmente se está contestando o reconfigurando el paradigma androcéntrico mencionado (BUSTOS, 2010, p. 245).

Nas práticas pedagógicas de popularização há uma padronização de modelos pedagógicos, em grande parte motivacionais, e uma invisibilização das subjetividades. Essas experiências se apoiam em modelos construtivistas que não questionam nem política nem eticamente o modelo de ciências, muito menos sua dimensão epistemológica. Essa desarticulação enfatiza a reprodução das relações de poder no processo de popularização, como aponta a autora.

Tal desarticulação entre a dimensão cognitiva, epistemológica e política do ato educativo, que ocorre no exercício de instrumentalizar uma proposta

didática, enfatiza as maneiras pelas quais a popularização reproduz as relações de poder. (BUSTOS, 2010, p. 246-247).¹⁵

Assim, ficam desconhecidas as dinâmicas locais de produção de saber que são, de forma problemática, denominadas saberes tradicionais. Além disso, essa popularização também invisibiliza e neutraliza os sujeitos envolvidos no ato educativo, passando uma imagem abstrata de ciência, despersonalizada. Para a autora, é preciso pensar práticas pedagógicas que assumam o popular como horizonte político e se atenham, não apenas à produção coletiva, mas à possibilidade de reconhecimento crítico e de transformação da subordinação.

A crítica feminista relaciona-se a essa perspectiva questionando, entre outras coisas, como o cenário cotidiano, intersubjetivo e biográfico das práticas educativas pode contribuir ou escapar de esquemas universalizantes e abstratos.

As proposições feministas de exposição da experiência pessoal, biográfica ou coletiva, pode levar à desconstrução do lugar de poder e assim à produção de um tipo de conhecimento que não ignore as opressões e que assim se enxergue necessariamente como agente de combate dessa lógica (BUSTOS, 2010).

Consideramos que os propósitos de formação para a cidadania do ensino de ciências e as problematizações das ciências feministas sejam parte da educação política trazida pela educação popular, que é uma educação transformadora da sociedade. É a partir desta intenção que a educação popular é tomada neste trabalho. Nesse sentido, os apontamentos sobre ciências, feminismo e educação se encaminham para a análise de um movimento social que pratica a educação popular. É na educação popular que esse grupo de mulheres encontra a possibilidade de comunicação tal como descrita anteriormente, e a partir disso, conforme se buscará mostrar nos relatos.

Sem desconsiderar a importância das possibilidades colocadas nas políticas educacionais que tratam de gênero, percebemos que a Educação formal em certo sentido mantém a mistificação da ciência como algo objetivo. O intuito de trazer para este trabalho a Educação popular como autoeducação, como conscientização que vem da própria vida, foi a busca por valorizar o fato de as pessoas terem

¹⁵ Tradução livre do texto: "Tal desarticulación entre la dimensión cognitiva, epistemológica y política del acto educativo, que tiene lugar en el ejercicio de instrumentalizar una propuesta didáctica, subraya los modos en que la popularización reproduce relaciones de poder."

conhecimento. Conhecimento que terá aqui, na sistematização da teoria pela educação popular, lugar de aparecer.

Para Lopes (1991), a educação não-escolar promovida pelos museus de ciências, em suas propostas de pensar práticas educativas e comunicação social, busca novas alternativas para seu papel educacional e classificando-as como conscientizantes, as aproxima da educação popular como a educação libertadora de Paulo Freire. Para esta autora, as disputas nas visões de educação, desde a década de 1950, espelhavam “o confronto entre as diversas concepções políticas e econômicas que se colocavam como alternativas sociais.” (LOPES 1991, p.445) Como enfrentamento a propostas globalizantes para a questão educacional brasileira, foram colocadas propostas que superassem os programas de alfabetização que se sucediam no Brasil e que a autora aponta como paliativos. A autora indica ainda que para Brandão:

“Os movimentos de educação popular caracterizaram-se por explicitar o sentido político da educação, por rebelarem-se contra o poder e a rotina das formas de ensino e trabalho, rompendo com as formas tradicionais do ensinar-aprender e com a institucionalização da cultura, que é o que inibe o seu potencial criativo”. (1984, apud LOPES, 1991, p. 447).

Brandão, ao tratar dos diferentes modelos de educação popular e das diferentes expressões de práticas, afirma que “o objetivo da educação popular é o de contribuir para a produção de formas políticas de conhecimento popular capazes de orientar e fortalecer a prática política dos movimentos populares” (1984, p.194).

Para Catini e Mello (2016), o propósito de transformação social em discussões sobre educação passa pelos debates sobre educação popular. Esta, muitas vezes tomada como oposição às formas escolares dominantes, foi apontada por Brandão (1984) como “educação política”. Dessa perspectiva, “a educação da classe trabalhadora teria de se constituir em autoeducação e emergir das lutas populares” (CATINI; MELLO, 2016, p.1192). Compreendermos a autoeducação como um processo que parta das necessidades, demandas e especificidades dos sujeitos a serem educados e não apenas da determinação de uma educação imposta a partir de conhecimentos reconhecidos por determinados grupos dominantes como aqueles passíveis de serem ensinados.

A ligação com as lutas populares é, por sua vez, necessária, visto que, o termo luta expõe a necessidade de esforço para o reconhecimento das demandas

próprias de grupos não dominantes na sociedade, colocado no trecho citado como “a classe trabalhadora”, e que no desenvolvimento desta dissertação, de forma análoga, identificamos como o grupo de mulheres analisado.

Entendendo a educação como situação gnosiológica apresentamos a Educação popular do movimento de Promotoras Legais populares da Associação Cida da Terra de Promotoras Legais Populares de Campinas e Região.

2. EDUCAÇÃO NA PARTICIPAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO CIDA DA TERRA DE PROMOTORAS LEGAIS POPULARES DE CAMPINAS E REGIÃO.

“Eu acenava para o mundo e o mundo amputava meu entusiasmo. Exigiam que eu me confinasse, que encolhesse.” (FANON, 2008, p.107)

O projeto de Promotoras Legais Populares de Campinas se apresenta enquanto movimento social feminista no que diz respeito a forma de organizar suas ações. Para Teles, (1999, p. 12),

A expressão “movimento de mulheres” significa ações organizadas de grupos que reivindicam direitos ou melhores condições de vida e trabalho. Quanto ao “movimento feminista” refere-se às ações de mulheres dispostas a combater a discriminação e a subalternidade das mulheres e que buscam criar meios para que as próprias mulheres sejam protagonistas de sua vida e história.

Assim, a criação de meios de desenvolvimento do protagonismo das mulheres é buscada conjuntamente com a reivindicação de direitos.

O projeto “Promotoras Legais Populares” teve início no Brasil na década de 1990, a partir da experiência de um curso de capacitação legal de mulheres promovido pelo CLADEM (Comitê Latino Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher) que contou com a participação de mulheres de duas ONGs reconhecidas no combate à violência contra a mulher, a saber, Instituto Themis (RS) e União das Mulheres de São Paulo (SP)¹⁶. A capacitação legal trabalha a noção de direitos pelo viés feminista e popular e inspirou os cursos de formação de Promotoras Legais Populares. Ainda nesse sentido, segundo o GUIA PROMOTORAS LEGAIS POPULARES da União das Mulheres do Município de São Paulo, o projeto de Promotoras Legais Populares é:

um esforço coletivo de apropriação do conhecimento relativo ao direito, tanto no que se refere à forma da lei quanto à atuação de profissionais e instituições do mundo jurídico, visando ao domínio da informação sobre a legislação e sobre como exigir do poder público o cumprimento de suas

¹⁶ Para maiores informações sobre a história dessas organizações e dos cursos de formação de PLPs: curso de formação de Promotoras Legais Populares. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

obrigações para que os direitos sejam garantidos. (UNIÃO DAS MULHERES DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, 2016, p. 9)

Percebemos no trecho destacado a intenção de proporcionar a apropriação da esfera do direito. Para além da privação de direitos, entendemos que a própria noção de conhecimento científico coloca, muitas vezes, mulheres que se aproximam do curso e do coletivo em uma posição de suposta inferioridade, excluídas da elaboração de conceitos e teorias, ou seja, da produção de conhecimento.

A desconstrução de argumentos científicos machistas, racistas e elitistas é, assim, também de enorme importância para o empoderamento das mulheres. Sardenberg (2006) trata da noção de empoderamento, diferenciando a noção presente em grandes projetos de desenvolvimento da concepção elaborada pelos movimentos feministas, principalmente do Terceiro Mundo. As origens dessa concepção dos movimentos feministas “estão numa articulação das propostas feministas com os princípios da educação popular, mais precisamente, das reflexões de Paulo Freire sobre a “pedagogia do oprimido”, e das pedagogias libertadoras em geral”. (Batliwala 1994, apud SARDENBERG, 2006).

Considerando que as políticas públicas constroem a educação formal de maneira a atender demandas sociais ligadas às desigualdades, mas que reproduzem características de dominação,

O espaço pedagógico/educacional, gendrado em sua inteireza, atende as demandas de grandes sistemas sociais, tais como o patriarcado e o machismo que perpetuam estruturas de dominação/exploração e que interferem no desempenho dos homens e das mulheres em situações específicas de aprendizagem. (LIMA JUNIOR, 2001, apud SOUZA, 2008, p. 12)

Vemos na existências e atuação das PLPs a possibilidade de outra forma de educação, através de espaços em que se promove ações de modificação sobre as estruturas de opressão.

O projeto de Promotoras Legais Populares, presente em todo o Brasil, se concretiza de diferentes formas de acordo com seu local de existência. No caso do grupo de Campinas-SP, é a partir da Educação Popular, que se busca construir a luta por direitos, e assim se constrói a crítica e a possibilidade de uma outra lógica de teorização sobre a existência e possibilidades das mulheres. Ao reivindicarem seu projeto como de Educação Popular, as PLPs expõem a necessidade de intenção de transformação da ordem social excludente.

É dentro da luta por transformação que os processos educativos envolvidos no fazer parte do movimento social analisado são entendidos neste trabalho como possíveis questionadores de noções estabelecidas de conhecimento e reconhecimento social. Assim, será apresentada a produção de conhecimento através da autoeducação promovida pelo grupo de mulheres do movimento feminista escolhido aqui. É na busca por seus direitos políticos amplos e cotidianos que as Promotoras Legais Populares problematizam as construções apolíticas de conhecimento, escondidas pela suposta neutralidade outorgada ao conhecimento científico. É nessa conscientização forjada na luta do movimento de mulheres que a educação popular se relaciona com a proposta de produção de um conhecimento mais libertador.

A necessidade de promover a autonomia através de um projeto de educação está exposta na crítica ao homem abstrato de Freire, para o qual:

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente de homens (1987, p. 70).

Entende-se, assim a importância da educação como transformadora de indivíduos e sociedade, no sentido de permitir que seja ampliada a possibilidade de os sujeitos envolvidos compreenderem o funcionamento e participarem da construção da sociedade que os cerca.

Dessa forma, entende-se que as iniciativas das Promotoras Legais Populares, enquanto um movimento social tanto em suas ações políticas e cursos de formação, busca engendrar relações sociais que se colocam como redes de solidariedade e de entreajuda no caminho da construção de uma ordem social com maior grau de liberdade, conforme Canário (2006) trata em texto sobre o aprendizado e a formação construída movimento do 25 de Abril em Portugal.

Utilizando da distinção entre autonomia e heteronomia trazida por Silva (2005), em que a primeira se refere a uma possibilidade de criação, em que “nos determinamos” e a segunda a uma reprodução daquilo que já nos está dado, “somos determinados”, tais relações de solidariedade se tornam um arcabouço que possibilita a geração de novas ideias e soluções acima do que já está dado na condição das mulheres. Além disso, como nos indica Silva (2005), a construção da

consciência emancipada é inseparável da desconstrução da barbárie. Dessa forma, entendemos que os processos educativos promovidos pelo “fazer parte” deste movimento social, para além de conscientizarem as mulheres sobre as violências da condição de ser mulher, são elementos constitutivos de uma outra forma de pensar a condição das mulheres.

Para Korol (2006, p. 36),

la educación popular apunta a integrar la reflexión intelectual, com el saber popular acumulado em la praxis social. En un tempo en el que la fragmentación atraviesa a los sujetos históricos de la transformación del mundo, la posibilidad de aproximar síntesis que favorezcan una mayor comprensión de esta realidad y de su capacidad de transformarla debe asumir el esfuerzo de creación colectiva de conocimientos, que es fundante en los enfoques de la educación popular.

Ou seja, tem importância a criação coletiva de conhecimentos na busca por maior compreensão da realidade e da capacidade de transformá-la.

Segundo Korol (2006), um projeto de emancipação precisa necessariamente de uma dimensão pedagógica, que a partir de uma reflexão crítica sobre a realidade formule teoria e práticas de transformação. Assim, define a pedagogia emancipatória dos movimentos sociais populares como:

el espacio de producción colectiva de conocimientos, a partir de prácticas sociales históricas de lucha por la libertad, la justicia, y la autonomía. Es una posibilidad privilegiada de creación social de teoría, a partir de las experiencias de lucha de los movimientos populares, de sus búsquedas de comprensión y transformación del mundo, del diálogo entre los distintos sectores que participan de las resistencias, y de estos com quienes em diversos ámbitos investigan, estudian e piensan críticamente al mundo (KOROL, 2006, p. 13).

Young (1987), aponta que é preciso expor pressupostos e interesses, e o interesse feminista em uma política emancipatória “acarreta uma rejeição das modernas tradições de vida moral e política.” (YOUNG, 1987, p. 67). Essa afirmação expõe a insuficiência de ideais de emancipação feministas que seriam conquistados pela igualdade de direitos das mulheres frente aos homens e a necessidade de aprofundamento nas reflexões sobre a igualdade formal e racionalidade universal. Sem considerar as mulheres como único grupo excluído, a autora reivindica uma ética emancipatória que possua “concepção de razão normativa que não oponha razão a desejo e afetividade”, e sugere que é na “heterogeneidade do público” e não na alegação da “universalidade unificada” que deve se embasar a noção de emancipação.

Essa heterogeneidade é colocada aqui nos relatos das mulheres que compõem a sistematização da experiência das mulheres no grupo de PLPs, de suas sensações sobre o que é ser PLP. Falar sobre isso é visibilizar esta forma de produção de conhecimento que essas mulheres fazem no grupo, trocando experiências e relatos sobre suas vidas, racionalizando, interpretando e, em certa medida, transformando suas opiniões de forma participativa e crítica.

A valorização desta forma de produção de conhecimento é reconhecida por Bustos (2010), quando trata das pedagogias feministas e do “poder epistemológico da experiência” que elas promovem. Sob esta perspectiva,

cómo el potencial liberador de la educación puede verse dinamizado y/o limitado por los modos en que se ejerce autoridad y se reconoce (o no) el poder epistemológico de la experiencia (biográfica, colectiva, histórica) y de las diferencias en el plano de la cotidianidad del ejercicio educativo (BUSTOS, 2010, p. 253).

Assim, segundo essa perspectiva, a Educação popular não é apenas um conjunto de técnicas (oficinas, dinâmicas) que facilitam o processo educativo ou a sistematização de um saber, mas de uma “mensagem de vida”, em que:

“Teoría y práctica, práctica y teoría, es una manera de ir recreando la ‘educación’ popular que propiciamos, en la que intentamos dialogar con el saber académico de tú a tú, con confianza y amistad, sin rendirle pleitesía ni subestimarlos; y en la que aspiramos a que se vayan formando nuevos saberes colectivos, interdisciplinarios, que se definan no por el nombre del hombre o la mujer que los patentaron, sino por la utilidad con que sirvan a las nuevas emancipaciones.” (Korol, 2006, p. 63).

E isso tomando a noção de emancipação como uma possibilidade de ação, com conhecimento dos pressupostos:

A política emancipatória deveria fomentar uma concepção de público que em princípio não exclua pessoa alguma, nem aspectos das vidas das pessoas, nem tópicos de discussão e que incentive a expressão estética discursiva. Num público como esse, consenso e partilhamento podem nem sempre ser a meta, mas o reconhecimento e apreciação de diferenças, no contexto do confronto com o poder. (YOUNG, 1987, p. 86)

É na educação popular, tal como proposta pelo grupo, que se supõem a possibilidade dessas práticas emancipatórias. Na organização das PLPs de Campinas, as mulheres aprendem na convivência umas com as outras. Nas conversas, discussões e decisões tomadas em grupo. Cada uma, com sua visão de mundo, educação escolar, origem familiar, religião, planos de vida, experiência política, com suas questões sobre sexualidade. Assim, o movimento de PLPs de

Campinas faz Educação Popular, relacionando suas reivindicações de um mundo melhor, mais digno, dentro de princípios contra hegemônicos e anticapitalistas, à luta pela emancipação, em uma luta em que seja dado aos indivíduos a possibilidade de liberdade e consciência.

Buscando, por uma lado, descrever o grupo analisado, e por outro, tentar demonstrar como a participação no grupo empodera as mulheres a ponto de estas sentirem transformações em suas vidas no sentido de se conscientizarem sobre as desigualdades a que são submetidas e na busca de desenvolverem sua autonomia enquanto buscam seus direitos, apresentam-se neste capítulo parte das respostas das entrevistas. É a partir das falas das próprias mulheres que apresentamos um pouco de suas histórias e da história do próprio grupo. É importante ressaltar que, conforme a própria definição do projeto de Promotoras Legais Populares em termos de classe, raça e gênero, estas noções tiveram destaque nas entrevistas e foram alocadas também neste capítulo como elemento que busca detalhar e disponibilizar mais elementos na composição da descrição do grupo.

2.1. As PLPs da Associação “Cida da Terra” de Promotoras Legais Populares de Campinas

Em Campinas a realização do Projeto de PLPs teve início em 1996, com a organização do Curso de Formação de Promotoras Legais Populares na ONG “SOS Mulher”. O curso dentro do SOS mulher teve duas edições sendo suspenso em 1998.

A partir de 2006, inicia-se um movimento de PLPs formadas junto a militantes feministas e de vários movimentos populares e sociais. Assim, o coletivo de Promotoras Legais Populares surge em 2007, quando um grupo de mulheres que já havia realizado o curso passa a promovê-lo, de forma autônoma, com parcerias de sindicatos e organizações sociais e profissionais. Essas mulheres, conforme apostila elaborada pelo próprio coletivo para ser distribuída às alunas dos cursos, vêm “de diversos bairros, diversas profissões, diferentes origens étnicas, diferentes idades, mas com um objetivo em comum: lutar pelo acesso à justiça e pelo fim da violência contra as mulheres.” (ASSOCIAÇÃO DE PROMOTORAS LEGAIS CIDA DA TERRA, 2014)

Em 2009, fortalecendo sua existência e sua sobrevivência, esse grupo criou a “Associação de Promotoras Legais Populares Cida da Terra de Campinas e Região”, uma associação sem fins lucrativos de defesa dos direitos sociais, tendo como “femenageada”¹⁷ Maria Aparecida Segura ou “Cida da Terra”, como era conhecida, importante liderança feminina do Assentamento de Sumaré/SP, que muito influenciou a luta pelos Direitos Humanos das Mulheres e pela justiça no campo e nas cidades da região metropolitana de Campinas. O coletivo de mulheres que compõe esta associação atua no município de Campinas e região por meio da promoção anual do curso de promotoras legais populares, assim como de atos públicos, protestos e mobilizações relacionados à violência contra a mulher, ao combate ao racismo, contra a discriminação das diversas identidades de gênero e sexualidade, pelo reconhecimento e fim da violência contra as profissionais do sexo, além de apoiar a luta das mulheres do Sindicato das Domésticas de Campinas, muitas delas integrantes e protagonistas do coletivo. Para tanto, essas mulheres se organizam em reuniões periódicas organizativas em que discutem suas práticas e reflexões.

Os princípios orientadores do coletivo da ação das PLPs de Campinas e Região são:

- Garantia dos Direitos Humanos Universais, pois sem as mulheres os direitos não são humanos;
- Educação popular pautada na construção constante dos saberes, na horizontalidade e na autonomia para libertação das opressões;
- Empoderamento das mulheres através do conhecimento de seus Direitos visando o fim do uso da violência para resolução de conflitos;
- Socialização e aplicação da Lei Maria da Penha;
- Valorização das identidades femininas, visando uma consciência de gênero e classe para o enfrentamento às violências e discriminações sociais;
- Ampliação dos laços de solidariedade e amizade entre as mulheres reconhecendo-se como pares e parceiras de luta;

¹⁷ “Femenagear”: Termo usado em contraponto a homenagear, para enfatizar a importância das mulheres homenageadas em sua condição de mulheres. (ASSOCIAÇÃO DE PROMOTORAS LEGAIS CIDA DA TERRA, 2014, sn).

- Comprometimento com a igualdade social e acesso à justiça, bem como com os setores populares da sociedade. (ASSOCIAÇÃO CIDA DA TERRA DE PROMOTORAS LEGAIS POPULARES DE CAMPINAS E REGIÃO, 2014, s.n.)

Assim, podemos perceber que esses princípios abarcam problemas enfrentados pelas mulheres, diretamente relacionados à violência contra mulheres, mas também às questões de classe e outras discriminações sociais. Estas questões influenciam na atuação do coletivo em seus processos de formação e de atuação.

A participação no grupo de PLPs de Campinas depende da aproximação das ações do grupo em atividades, atos ou nos cursos de formação. Assim, para ser uma PLP é preciso passar pelo curso que garante o mínimo necessário de conhecimento sobre o grupo, de discussões sobre os mais diversos temas pelos quais o grupo se propõe a lutar e também a afinidade e ou respeito pelas propostas de ações coletivas. Em cada lugar em que o curso é organizado tanto os temas como as ações podem ser variados. Há cidades em que o curso é organizado por ONGs, como o caso da União de Mulheres na cidade de São Paulo, há cidades em que as mulheres são autônomas, ou seja, não existem como coletivo juridicamente, mas têm força política por um reconhecimento social e que assim se intitulam como coletivo organizado. Em outros lugares o curso já foi realizado por prefeituras, por sindicatos e outras organizações. Na cidade de Campinas o curso é realizado pela Associação Cida da Terra de Promotoras Legais Populares de Campinas e Região. A Associação não tem sede própria, não possui garantias de recursos, que são obtidos através de uma mensalidade de 10 reais e de um evento anual que promove chamado Frango com Polenta e Política. A Associação também conta com doações voluntárias e esporádicas de amigos e movimentos parceiros.

Quanto à organização, o registro da Associação pressupõe a existência de um estatuto e do estabelecimento de funções e representantes, ficando um determinado número de pessoas, a que se denominam diretoria com as responsabilidades e compromissos formais de responder quanto à existência de reuniões e assembleias, eleições periódicas e questões financeiras. Porém, a tomada de decisões não se estabelece de forma hierárquica para que não sejam estabelecidas relações de poder dentro do grupo, sendo as reuniões e assembleias

o espaço de deliberação em que todas podem fazer suas contribuições, e em que as decisões serão tomadas coletivamente, tendo por base a carta de princípios.

As atividades realizadas pelo movimento são assim compostas pelo curso anual, oficinas sobre violência contra a mulher em diversas instituições, ONGs, escolas, atos públicos de protestos e reivindicações relacionados a violação dos direitos tais como se apresenta na carta de princípios, bem como na elaboração e participação em manifestos de protesto à condução inadequada de políticas públicas. Como exemplos destes atos já existiram protestos junto a outros movimentos em relação a crimes de feminicídio, protestos dentro de ações conjuntas com outros movimentos em relação ao reconhecimento de crimes de estupro. Além disso, o grupo tem se mobilizado quando surge alguma demanda de acompanhamento de mulheres em situação de violência (acompanhar na delegacia, em visitas monitoradas, ou apenas conversar e acalmar as mulheres buscando, aos poucos levar a outras mulheres a discussão sobre a violência contra a mulher, o machismo etc.).

Conforme documento elaborado pela Associação, em vistas a concorrer ao edital do Projeto Elas Avon de 2019, se destacam entre as ações realizadas:

- De 2009 a 2019 – realização de Cursos de Formação de Promotoras Legais Populares que formaram cerca de 300 mulheres, sendo que duas edições foram destinadas para o público Jovem especialmente, e em 2018 e 2019 a Associação Cida da Terra organiza cursos para as mulheres em situação de cárcere.
- Em 2014, organizamos em Campinas uma intervenção no principal espaço de compras populares, Rua 13 de Maio, que integrou a ação internacional “Um Bilhão que se Ergue”.
- Em 2015, a partir das demandas relativas à mulher e principalmente pelas lacunas existentes no cumprimento da Lei Maria da Penha na cidade e região, organizamos A Audiência Pública “Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher: Desafios e Perspectivas de Implementação em Campinas”, com o objetivo de debater a criação do Juizado Especializado de Violência contra a mulher em âmbito cível e criminal, atendimento especializado tanto

jurídico como nas delegacias de defesa da mulher, segundo a Lei Maria da Penha (Lei no 11.340/2006).

- Em 2016, realizamos o “1º Encontro de Promotoras Legais Populares do Interior de São Paulo” com objetivo de articular as Promotoras Legais para execução de atividades conjuntas regionalmente, dialogando sobre os desafios e perspectivas.
- Em 2017, organizamos o 1º Abraço Solidário a Mulheres em Situação de Violência em Campinas e o 11º Abraço Solidário organizado pelas PLPs, considerando o estado de São Paulo, que é uma atividade anual para despertar a atenção para os déficits na rede de enfrentamento da violência contra a mulher.

Todas as ações coletivas desse grupo de PLPs, as experiências no curso de formação como alunas, as experiências nos cursos como colaboradoras e as experiências das vidas de cada uma das mulheres são consideradas a prática do grupo e são trazidas e analisadas neste trabalho através das respostas dadas em entrevistas.

2.2. Sobre o grupo entrevistado

Para caracterizar o grupo de PLPs de Campinas se apresentam aqui elementos que compõe a descrição do grupo entrevistado usando de suas próprias falas. A partir do questionamento sobre quem elas eram e da sugestão de que contassem um pouco de sua história, as entrevistadas abordaram livremente os temas que julgaram importantes na construção de suas narrativas no momento da entrevista, assim, algumas trouxeram episódios familiares, aspectos da infância e outras falaram da participação nos movimentos sociais. A diversidade dos tamanhos e conteúdo das respostas se devem justamente a abertura da possibilidade das respostas. Esta característica do conjunto de relatos, de não apresentarem respostas objetivas, é considerada aqui como uma possibilidade de consideração de fatores a serem analisados sugeridos pelas próprias entrevistadas. Em coerência com os questionamentos epistemológicos aos quais este trabalho se propõe a discutir.

Importante salientar que os nomes das entrevistadas aqui apresentados são fictícios e que seus nomes verdadeiros não aparecem neste trabalho por questões éticas da pesquisa. Além disso, alguns áudios foram comprometidos e por isso, principalmente a entrevista com Tereza foi colocada aqui em ordem indireta, uma vez que foram utilizadas predominantemente as anotações realizadas durante a entrevista.

2.2.1 Apresentação das entrevistadas

Jurema:

Tem 48 anos, nasceu em Mogi-Guaçu, mas mora em Campinas desde os três anos de idade. Sempre foi admirada com a luta de sua mãe. É a única militante de sua família. Se identifica como uma pessoa inconformada com as coisas que considera erradas. Diz que: *“Desde cedo, tinha dificuldade de ver algumas coisas acontecer e eu ficar no sofá vendo a vida passa pela janela.”* Milita pela direito de sua religiosidade, pelos direitos LGBT, pelo fim da violência contra a mulher e com questões relacionadas a seus filhos soropositivos. *“Eu não conseguia ver isso sem ir atrás”*. Sempre foi muito ativa e frequentou diversas religiões, e há 22 anos está no candomblé. *“Eu sempre tinha uma coisa na minha cabeça. O mesmo direito que o católico de ir na missa de ramos e andar na procissão segurando o galinho de folhinha de coqueiro, e o mesmo direito evangélico de entrar no ônibus ostentando a bíblia dele na mão era o direito que eu tinha de andar com meu pano na cabeça e meu fio no pescoço. E eu comecei a brigar por isso.”*

Lélia:

Tem 76 anos e é militante de movimentos de mulheres de Campinas há mais de 25 anos, casada, mãe, atualmente aposentada trabalhou como cabeleireira e foi voluntária no “SOS Mulher”, e assessora política de governos do PT (Partido dos trabalhadores) de Campinas. Presente nas discussões que deram origem ao “SOS mulher”¹⁸. *“Na época quando a gente descobriu, já estávamos discutindo os direitos das mulheres e uma série de coisas. Descobrimos que nos julgamentos de*

¹⁸ O “SOS Ação Mulher e Família”, antes “SOS Mulher” é uma ONG fundada em Campinas em 1980, faz parte do Serviço Especializado de Proteção Social à Família - SESF, referenciado ao Centro de Referência Especializado da Assistência Social – CREAS.

assassinatos de mulheres os homens sempre saiam livres e num dos julgamentos que era muito importante pra cidade. Eram as sete loucas do [Largo do] Rosário. Porque não se identificavam. A partir daí essas mulheres resolveram tirar a venda do olho e encarar a luta, mas foram dois anos de cara tampada". Fez o primeiro curso de PLPs em São Paulo.

Nise:

Tem 52 anos, nascida em Andradadas- MG, trabalha como Assistência Social.

"Comecei a fazer parte da associação meio de longe. Ajudando só. Aí eu fiz parte da ata, ajudando a Edite. Aí, eu ajudava a Leo, aí eu fui ajudando. Aí quando veio o Frango com Polenta (...) É o carro chefe, é o que eu mais adoro porque eu sei que dá pra mostrar pra todo mundo quem somos. Então aí eu me desdobrei. Desdobrei mesmo. Foi aí que eles me convidaram pra trabalhar junto na diretoria. Eu tinha muito medo, falar a verdade. Tinha medo mesmo. (...) Então, me empoderou muito porque daí eu comecei a aprender as coisa eu comecei a ver as coisas, eu comecei a falar. É a única coisa que eu ainda não consegui, que eu sei que as PLPs faz isso comigo e eu ainda vou conseguir é falar em público. Isso eu não consigo. Mas é de mim, mas eu assim. Mas eu já consegui sair um pouquinho. Já consigo falar, já consegui ir em algumas reuniões e colocar o que é PLP, né? (...) Então, eu achava que não, entendeu? Eis a questão, eu achava que eu não era. Aí, lá eu fui me empoderando, vendo que que podia fazer que que não podia fazer. Eu sempre olhava negativo. (risos). Muito engraçado, é verdade."

Raquel:

Tem 50 anos, nasceu em Goiás, mas viveu a infância no interior do Maranhão, possui ensino superior incompleto (Pedagogia). É artista griô, cantora, diretora, compositora, e trabalha como agente de saúde da prefeitura.

"Chega uma hora, juro procê, que a gente já fica cansada de contar a história, sabe assim. A gente já tá querendo cantar, sabe? Fazer amor, fazer um bolo. Tomar mais um chazinho com você, sabe? E dizer que a vida é bela e verdadeiramente falar de Deus, de falar porque que eu tô viva, porque que não me mataram ainda. Porque meus filhos são lindos. Porque meus filhos são inteligentes e tiram 10 na escola. Porque meu filho faz o que quiser, sabe? E sempre faz o que tá ótimo pra

mim. Porque que minha filha vai e vem pelas ruas. Então assim, eu acho que hoje assim, o momento que eu tô é pra falar de gratidão. E dizer que eu não quero mais falar de dor não. (...)

Angela:

Tem 27 anos, de Aguaí- SP, veio para Campinas para estudar há nove anos. *“Sou filha de uma geração de pais que entendem o estudo como algo importante. Filha de pais que valorizam o conhecimento formal, porque não o tiveram”. “Minha mãe sabe muito mais de direito que eu porque já teve inúmeras questões que teve que resolver na justiça. Minha crítica a educação formal vem disso. Reconhecer que minha mãe tem muito mais conhecimento que eu porque fiz faculdade. Mãe de presidiário de marido que teve derrame. Ela é uma mulher, batalhadora, que sofre muita violência psicológica por parte dos homens da minha família.”* Na adolescência o pai de Angela teve um derrame e com isso, ela viveu situações que considera muito traumáticas. *“A figura masculina teve uma quebra de referência, de figura protetora. Eu dava banho nele ajudava ele a andar.”*

“No começo que estava aqui tinha muito peso de deixar minha família. Meu pai doente e minha mãe cuidando. Senti muita culpa de viver. Aí nos primeiros anos eu me jogava, bebia muito por conta da culpa. Ridiculamente. Vejo que era válvula de escape. Sofri muita violência enquanto mulher porque teve muitos momentos em que estava bêbada.”

Dandara:

Tem 33 anos, de Ribeirão Preto-SP, trabalha como Assistência social.

“Vou falar de quando eu era criança. Sobre a gravidez da minha mãe. Meu pai queria que minha mãe me abortasse e ela não me abortou. Isso pra ela é motivo de muito orgulho. Somos em 5 irmãos. Minha mãe é essa pessoa que é muitíssimo forte. Que casou cedo pra sair de casa. Foi morar com homem mais velho [pai das minhas irmãs mais velhas] e apanhou, pegou as coisas e foi embora. Deixou minhas irmãs com a mãe dela. Foi pra São Paulo se estruturar e depois iria buscar. Decidiu se prostituir pra poder sustentar minhas irmãs. Pensou em fazer o que for preciso e essa família vai pra frente. Ajudava minha vó. Meu pai conheceu minha mãe na prostituição, em Ribeirão Preto. A família dele não aceitava ela. Casou, foi buscar as

irmãs. Mas o pai não aceitava as irmãs. Bebia e fumava. Minha mãe dava umas vassouradas na cabeça dele. Aí ele foi dando uma encaixada. (...) Foi bem difícil. Quando eu cheguei meu pai já não bebia, a relação com as minhas irmãs era de afastamento mas não de agressão. Muita coisa do âmbito da minha família que quando eu virei feminista eu vi que eu sempre fui feminista e não sabia. Meu pai era uma figura muito... minha família já tinha uma estrutura, e meu pai era uma pessoa muito legal, querido por todo mundo. E eu era apaixonada pelo meu pai. E minha mãe era a pessoa maluca que batia na gente, que ficava doida... Pra mim tinha muito os estereótipos de gênero. Ele não tinha preocupações e minha mãe achava que precisava ter um objetivo, uma casa própria, os meninos têm que estudar numa escola boa... Meu pai trabalhava, ia pro bar e ia pra casa, era a rotina dele. E minha mãe num movimento muito mais familiar. E meu irmão mais velho tinha todos os privilégios do mundo e não fazia absolutamente nada porque ele era homem. E eu fazia tudo e ele me batia e era isso mesmo... eu tinha um ódio mortal dele. Isso era muito naturalizado pela minha família: Ele é menino e é isso aí. Chegou um momento que minha mãe cansou. Ela foi tramar fora. Sempre tinha altos e baixos. Tinha e não tinha dinheiro. Aí ela abriu mão. Minha mãe tem depressão desde sempre. E essa história de muita violência desde pequena de apanhar muito de trabalhar desde pequena, debaixo do sol, carregava carro de boi, cortava cana, tem um monte de problema de saúde, muito por uma questão de pobreza mesmo. A gente sempre se cuidava. E aí a gente ficou meio abandonadão. Meu pai não tinha uma organização familiar. Ele tentou, ele cozinhava, enfim, se reorganizou. Eu que tinha que cozinhar, que limpar, fazia do jeito que eu dava conta porque eu tinha 12, 13 anos.”

“Desde pequena eu tinha umas pira de como que fazia pro mundo ser um lugar melhor pra se viver. Eu tinha um negócio também, fui fazer serviço social por isso. Tenho 33, vou fazer 34. Não tinha referência nenhuma na minha vida, mas pensava nisso.”

“Eu não tinha onde extravasar. Aí quando fui fazer faculdade que isso se abriu. Aí eu entrei na faculdade já participando. Ajudei a criar um grupo de educação ambiental na faculdade. E mas aí colei no grupo que trabalhava com questão da terra e também fazia parte de centro acadêmico, movimento estudantil e tal. Minha vida é total antes e depois do serviço social.”

“Eu fazia parte de um partido político chamado consulta popular. E lá eu fazia parte de um núcleo feminista. Lá a gente achava que as PLPs eram massa e a gente achava que tinha que fortalecer. Dentro dessas ideias de partido, né? que você tá ligada. Os partidos têm muito essa coisa de dar linha nos movimentos.”

“Saí da Consulta e fui pras PLPs. Até hoje é o coletivo que eu conheço que eu mais me identifico. Nesse lugar de processos coletivo, de ter uma diversidade de trabalhadoras pautando o bagulho”.

Laudelina¹⁹:

Tem 77 anos, de Passos-MG, veio pra Campinas com 9 anos para trabalhar “em casa de família” à princípio em troca de comida e moradia. Com o passar dos anos foi trabalhar como empregada doméstica. Hoje aposentada segue participando do sindicato das domésticas de Campinas parte da diretoria.

“Meu nome é (...), sou mineira, sou de Passos MG, vim muito novinha pra Campinas, uma família linda que eu tive, mas aí eu tive que deixar minha cidade. Vim pra Campinas, com uma pessoa que era minha madrinha, vim trabalhar. Aí comecei a trabalhar com oito anos de idade. Fazia tudo na casa. Eu vim com a família, minhas irmãs também vieram. Mas cada uma veio pra uma família. Aí eu vim pra morar, morar no emprego. Na época eu era criança demais. Naquela época não tinha direito nenhum. Eu era muito menina, fazia tudo da casa. Passado o tempo que eu estava aqui, eu perdi o papai, minha mãe já tinha falecido. Mas eu nem fui vê-lo, minha madrinha não deixou. Fiquei nessa casa muitos anos, ali na última casa ali da Sacramento, um sobradinho, que vai cair na Orosimbo Maia. Ali que eu comecei minha vida aqui em Campinas.”

“Não tinha nada. [salário] Não tinha nem direito naquela época. Imagina, oito anos. Agora não lembro a data. Trabalhei de doméstica 53 anos. Claro que eu tive vários empregos em várias casas. Tive muito boas patroas, por isso que acho que sou desse jeito. Adoro cozinhar. E aí eu começo a fazer minha trajetória. A linha do trem (...) Trabalhando de doméstica até passar o tempo. Em 81 ,82, eu me

¹⁹ Para saber mais sobre a história dessa mulher há o documentário: "Irmãs de Sangue e de Luta" sob direção de Rosana Meneses e Sandra Semião. O filme conta a história de Kota Rifula (Ana Semião) e Regina Semião. Duas irmãs que saem do interior de Minas em busca de uma vida melhor. Ao chegarem em Campinas, encontram a luta pela equiparação dos direitos às trabalhadoras domésticas, a militância negra, popular e de mulheres.

sindicalizei. Fui a segunda sócia do sindicato. Tenho carteirinha. Já me filiei ao partido, PT. Eu tinha muito envolvimento com as lutas, que eram dos sindicatos parceiros, né? Metalúrgicos, construção civil, químicos, bancários, sinergia, tudo os sindicatos. Fazia muito, distribuir panfleto nas fábricas, barricada. Eu, a Eliete fez várias intervenção. Passou o tempo casei e fui morar no Jardim das Oliveiras, onde conheço algumas mulheres de movimento. Conheci a Lize Roy, era canadense. Ela foi nossa assessora. Aí recebo um convite lá em casa pra participar do movimento popular. [Movimento de Mulheres da periferia]²⁰. Era bem assim, era umas mulheres bem porreta. Foi a onde eu conheci a Léo. Fui pra essa reunião e a Léo começa a me entrevistar. Falar do trabalho das domésticas, aí ela ficou toda interessada. Aí ela falou que tem um grupo de domésticas. Me convidou pra participar. Era um grupo de pessoas que tavam querendo reativar a Associação Laudelina, que começou lá em 62. Ela tinha um arquivo de sócia, lá perto da ponte preta, um sobradinho perto de um hotel.”

“Eu morava no emprego. Morei numa casa péssima, e eu não me contentei lá, porque era horrível, não podia receber a Sandra (filha). E eu chorava, ficava triste. “Aí conheço outros movimentos, conheço o FECONEZU²¹. Aí começo a participar do movimento, do qual a Magali e Zé preto eram os fundadores. E aí eu conheço Magali. Aí conheço ela do movimento de mulher negro.” (...) “E a Leo foi uma das figuras que eu conheci também, que a gente ficou muito parceira por causa do movimento. Vai daqui, conversa dali, seminário dali...”

Foi conselheira da Seppir [Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, da FENATRAD sindicato]. Em 2006 foi para Lima, no Peru, em um encontro, seminário pra falar a realidade das domésticas no Brasil. *“Foi uma experiência incrível. Em 2010 eu fui pra Genebra. Em 2011, saiu das instâncias. Segundo ela: “porque tem que eleger outras né?”*

Para além de tudo isso, Laudelina sofreu um atropelamento no início dos anos 2000. Operou a perna muitas vezes e achou que não ia mais poder dançar. Concluiu a entrevista com a seguinte frase: *“Acho que sou uma guerreira mesmo.”*

²⁰ Grupo de mulheres ligadas a comunidades eclesiais de base em Campinas com atuação política nas questões de violência contra a mulher. Mais informações sobre a trajetória do grupo estão em: Roy, Lise. Mulheres fazendo história: história do grupo de mulheres na periferia: 1980-2010- Holambra, SP: Editora Setembro, 2012.

²¹ Festival comunitário negro Zumbi, que acontece todo ano em Novembro, cada ano em uma cidade do interior de São Paulo. Para mais informações: <https://feconezu.wordpress.com>

Tereza:

Tem 66 anos, de Acaraú-CE, possui nível fundamental completo, é empregada doméstica, aposentada mas ainda trabalha. Veio há 35 anos para Campinas. Criou três filhos de sua patroa. No momento da entrevista passava por tratamento contra um câncer.

“Nasci em Fortaleza, Acaraú e Fortaleza. Trabalhei como doméstica e em confecção. Aos 19 anos eu fiquei grávida e não pude ter o filho porque a patroa não deixou.” Se refere ao ocorrido de com pesar diz: *“Tirou, metade de mim” “Lembro, depois de 4 meses o pai voltar e falar que teria ficado”*.

Diz que sofreu muitos assédios na vida, mas que hoje não abaixa a cabeça pra homem. Sua patroa atual era vizinha em Fortaleza. É médica e a trouxe para Campinas pra trabalhar em sua casa. Segundo a entrevistada: *“Cuidar dos filhos dela foi uma forma de viver outra vida.”*

Sua mãe era diarista. Um dia levou a minha irmã para o trabalho, ela era uma criança. Nesse dia sumiu uma pulseira da casa e culparam minha irmã. *“Minha mãe foi pra área de serviço, tomou 1litro de cândida e morreu horas depois. Depois acharam a pulseira atrás do sofá.”*

Sobre sua história em Fortaleza conta que o juizado tirava crianças da mãe para famílias e que empregada era saco de pancada. *“No Ceará, empregada dorme em rede”*, diz ela.

Estudou em casa com o método ‘Tapete mágico’. Fez supletivo na Unicamp, era a noite, no ciclo básico. Há 13 anos perdeu um namorado a quem muito amou e cuidou, pois ele era paraplégico. Em 2009 foi para as PLPs, porque uma amiga estava fazendo o curso. *“Aí, não quis mais parar.”*

Marielle:

Tem 56 anos, nascida em Jundiaí-SP. Começou a militar no movimento negro com 17 anos. Sobre sua trajetória conta: *“Mas eu venho de um movimento que a gente tirou leite de pedra, e que a gente aprendeu e se formou no cotidiano.”* *“Nós, do movimento negro, nós fomos formados pela realidade. E aí, na realidade a gente se obrigou a aglutinar gente; a gente se obrigou a pensar sobre coisas que a gente, é, desconhecia, a ir atrás de teoria que a gente nem entendia. Porque aquilo não era para nós”*.

“Eu morava em Jundiaí, ia ter um encontro em Jundiaí chamado FECONEZU, que eu faço parte até hoje. E, o rapaz que levou para Jundiaí isso, levou sozinho. Aí, naquele momento iam chegar pelo menos 700 pessoas de outras cidades - que a gente ia em delegação. Ele tinha arrumado a escola, mas não tinha estrutura, não tinha comida, não tinha porra nenhuma. Aí, nós de Jundiaí, de bairro, né, esse rapaz morava no centro. (...) Aí nós olhamos, nós éramos em uns sete mais ou menos, nós olhamos um para cara do outro e falamos:- Nós temos duas opções: ou nós vamos falar mal do canalha, que podia ter chamado um monte de gente para ajudar. Ou nós vamos salvar o que der para salvar. Aí, nós decidimos salvar o que dava para salvar; a ser simpático; a correr atrás das coisas; a tentar amenizar. E aí, aí no amenizar as coisas, a gente viu que a coisa era muito mais profunda. E aí, terminou o encontro, nós fundamos um grupo chamado Afro Cultural de Jundiaí. (...)E aí, nós fundamos esse coletivo e continuamos indo no FECONEZU, na organização do FECONEZU no próximo ano e a entender o que era aquilo, a trabalhar na cidade. Aí fizemos um grupo de desfile afro, de jovens não sei o que. A gente foi criando coisa e no FECONEZU a gente se dispôs a cuidar das crianças, né. E aí a gente preparava as coisas ia nas reuniões e desenvolvia o trabalho com as crianças nos três dias de FECONEZU. Então, a gente aprendeu muito na prática, foi muito na prática que a gente aprendeu. E aprender na prática significa pensar a solução também, e eu acho que é essa a diferença.”

Carolina:

Tem 55 anos, trabalhadora doméstica aposentada, nascida em Campinas-SP.

“Criei meus filhos sozinha, fui para o enfrentamento. Aí eu, é .., as questões que eu passava por ser mãe, mulher separada, dá, desde dentro da minha família, até entre os amigos que eram próximos. Ninguém queria a gente por perto, porque uma mulher separada está disponível. Os filhos da gente não tinha o pai de referência, como os filhos dos amigos tinham. E eu soube lidar com isso para que eles não tivessem nenhuma sequela de não ter pai, de não conviver com o pai e de ter uma mãe separada. E então, aí, eu já tinha as minhas defesas na sociedade e meus filhos cresceram. Eles nunca sentiram assim, por exemplo, dias dos pais: 'Ai mãe, só eu e que não tenho...'. Nunca, eu nunca ouvi eles falarem isso. Em uma questão de escola, por exemplo. Porque eles não conviviam com o pai mas eles

tinham o tio. Eles escolhiam um tio, dos tios da família eles escolhiam um tio e aquilo era referência para presente, para o que quer que fosse. Referência de modelo de exemplo. Então, eles não tiveram esse sofrimento. É, e assim, e outras coisas que foram acontecendo na minha vida. É, no emprego, né, eu nunca aceitei ser submissa quando a ação era masculina, né?! Eu criei um negócio bem, bem ruim, assim, de defesa em relação aos homens, né. Tanto que eu fiquei muito tempo desinteressada de querer alguém, de querer namorar, de querer...”

“Hoje eu tenho muita tranquilidade de falar que sou feminista. Eu não tenho nenhum problema das pessoas: 'Ehh, tia, feminista?'. 'Feminista é isso', aí eu tenho que dar lição de moral para quem me critica quando eu falo que sou feminista. Aí eu tenho que por nos quadradinhos para eles o que é ser feminista. Tanto quando os meninos, os meus sobrinhos, meus filhos fazem alguma ação, é, com as namoradas ou com as próprias colegas que para eles é normal, eu já vou, aí, quando eu chego, eles: 'Ih, já vem tia Regina. Já vem tia Regina'. É eu falei: 'Ué, então não me chama, se não, ou não faz nada na minha frente se não quer ouvir, né. Porque não dá para ser, ou eu sou feminista ou é bagunça'. Então, eles também têm essa, tem uma dificuldade imensa de lidar com o feminismo da gente. E só tem homem na minha família. Todos meus sobrinhos doze sobrinhos são homens, meus filhos são homens.”

Luísa:

Tem 25 anos, de Fernandópolis-SP, possui superior completo (Psicologia).

“Eu tenho 24 anos, vou fazer 25 daqui uma semana e pouco, na verdade eu tenho 25. É, e a minha história de vida, quem eu sou, assim, é mais ou menos assim: É, eu sou de Fernandópolis. (...) E é lá no Mato Grosso do Sul, divisa com o Mato Grosso do Sul, no estado de São Paulo bem na divisa, e é uma cidade muito pequena assim bem pequena, com pouquíssimos habitantes e tal, com pouquíssimo desenvolvimento de tudo, cultural até. Não cultural, todo lugar tem cultura, mas um espaço bem, um lugar bem, sei lá, bem, bem que não tem nada mesmo, sabe, aquele lugar que tipo, para o adolescente crescer, para uma criança crescer, é uma cidade que não tem nada assim. E aí, é, nossa, nossa criação lá foi muito, muito doida assim, a gente sempre foi de família grande assim, família de periferia e, aí a gente, este tempo que eu morei lá né, minha mãe, a gente morou, a gente morou um

tempo, tipo, em um bairrinho melhor assim lá, mais central e depois a gente sempre morou na periferia, ali na Brasilândia. Inclusive um nome de bairro bem, que tem em todo lugar, todo lugar tem uma Brasilândia. E, deixa eu pensar, é sempre estudei em escola pública a vida toda, por bastante tempo a gente morou com meu avô porque a minha família, meu pai e minha mãe sempre foram a parte mais pobre da família e a gente morava com meu avô na casa dele, assim, em troca da minha mãe meio que cuidar lá dele. "Meio que", não né? Ser a cuidadora dele e o meu pai trabalhava fora, assim, trabalhava. Sempre trabalhou até fora da cidade. Muitas vezes, vinha de final de semana, vinha de quinze em quinze dias, e ele sempre foi vendedor de peças de trator e minha mãe dona de casa. Então foi uma infância muito boa, porque é uma cidade pequena então se tem liberdade para fazer várias coisas, ao mesmo tempo você não tem acesso a quase nada assim, tipo, eu falo que lá é periferia da periferia do Estado. Agente morava na periferia da periferia do Estado né. Porque, cana de açúcar, a economia do negócio é cana-de-açúcar, tipo, não tem muito, não tem nada, não tem lazer, não tem nada de lazer para juventude então nem se fala em termos de lazer. E por bastante tempo na minha juventude, principalmente, existiu um toque de recolher na minha cidade, para menores de 18 anos. Então, toda essa adolescência até os dezoito, dos meus quatorze aos dezoito existiu esse toque de recolher assim, lá. Menor de dezoito depois das dez só se você comprovar que você estava indo, voltando da escola, assim, e tinha que ser naquele período de tempo. (...) E é um espaço que não tem lazer para jovem, um lugar que não tem lazer para jovem tem um toque de recolher. E é, foi consequência disso, por não ter não ter lazer para a juventude, a mulecada fazia o que? Rua! Então rua era rolê, foi o rolê da minha juventude, da minha adolescência, era rua. E aí tipo, era sério esse toque de recolher, inclusive eu já fui pega, já fui para a delegacia. Tipo, vinha um, a polícia vinha e te abordava. Como se você fosse...Te levava para a delegacia, e dependendo da hora, te levavam para o Conselho Tutelar. (...) Então, a gente foi sempre muito rua, eu e meu irmão. Tinha até dias assim que tipo, a gente dizia que eu não vou voltar para casa, porque eu sei que vou chegar lá e vai estar aquele inferno rolando. Vou chegar em casa vai estar aquele inferno dentro da minha casa, meu pai quebrando tudo, bebaço sempre. E era, tipo, todo dia assim, quando ele morava. Com todo mundo, com todo mundo. (...) Ele é muito frustrado assim, num nível de sei lá, a gente chegar em casa e, tipo, não estar

acontecendo nada assim, nada, está tudo, e ele, a gente falava isso assim, parece que, na época né, tipo hoje eu tenho outra concepção depois de fazer psicologia, mas na época, a gente achava que era muito espiritual, assim, a gente falava, mano, parece que alguma coisa desce nele assim e começa a procurar assim, tá ligado. Enquanto ele não achava um negócio para ocasionar a treta, é, ele não descansava, ele não dormia (...) Aquele olhar fundo, assim distante, tá ligado, e procurando assim, e aí ele sempre achava (...). Aí, tipo, o barraco armava assim, e a culpa era ou do meu irmão ou de mim, que era a gente que respondia né, minha mãe nunca respondeu. E era o que eu falava com ela: - Mesmo você nunca respondendo você nunca deixou de ser alvo da treta. Que é, ficou procurando e você não limpou o negócio direito, se as cuecas dele não está da hora dentro da gaveta, se a roupa dele não tá legal, se, sei lá, qualquer coisa, ele sempre achava uma coisa assim. Se a comida não está boa, se a gente está dando risada, as vezes a gente estava dando risada, a gente falava que ele não gostava de felicidade, a gente começava a rir e ele já ficava irritado e aí, daqui a pouco já virava um barraco assim, e era barraco mesmo. A gente era conhecido como a família da vizinhança ...Da treta, da gritaria, do barraco, assim. Todos os vizinhos conheciam a gente pelos barracos. E no entanto, aquela coisa da violência (...) Ninguém nunca, fez nada...Ninguém nunca falou assim: 'você está sofrendo agressão, está sofrendo violência, gata? Seus filhos estão sofrendo violência doméstica?' tipo, eram os vizinhos que falavam, tipo, que saíam lá na frente para olhar, mas que nunca fizeram nada, assim, também. Então, é bem essa coisa do tipo, violência doméstica é isso né, no ambiente privado a gente não toca nesse assunto (...). Isso foi a vida toda até eu sair de lá. Quando eu sai de lá ainda rolava isso. Quando eu morava aqui fazendo faculdade, ainda rolava tudo isso, foi, sei lá, minha mãe viveu isso uns quinze, dezoito anos da vida dela, assim. Com o meu pai mais, né? Foram vinte e cinco anos com o meu pai. Vivendo essa, com o conflito do meu irmão e do o meu pai foram dezoito anos. (...) Minha mãe mora com o meu irmão. Desde quando se separou do meu pai. Porque o negócio chegou em um ponto que, eles iam se matar mesmo, assim, eles iam se matar, tipo, eu presenciei meu pai tentando esfaquear ele (...). E, aí, eu sempre gostei de estudar, sempre, aí eu estudei sempre em escolas públicas, mas escolas boas. Sesi, depois eu passei no vestibulinho da Etec, e aí fui estudar na Etec. Então, tipo, sempre escolas boas. Gostava de estudar, Gostava de, tipo, sair com os

amigos tocar violão. (...) E eu falava para ela, assim, você vai viver essa vida, eu não quero viver essa vida. Eu não escolhi essa vida para mim, eu quero, eu vou embora, eu vou embora, eu vou embora, e ele falava assim: 'não, não me deixa aqui'. Eu falei, eu vou embora, velho! Eu vou estudar, sozinha. Eu vou passar no vestibular, eu vou embora."

As histórias e características do grupo de entrevistadas representam a diversidade do grupo de PLPs da Associação "Cida da Terra". Esta diversidade se expressa na idade, na escolaridade, na cor/raça/etnia, na religião, em ser mãe, no número de filhos, no bairro de residência, na cidade ou Estado de origem, etc. Idade, escolaridade, profissão, formação, onde habitam e onde nasceram foram dados colhidos ao longo das respostas ou perguntados separadamente ao final das entrevistas. A apresentação dos relatos das mulheres teve o intuito de mostrar também a diversidade das experiências de vida de cada uma, constituintes do que configura e identifica o grupo.

2.2.2 Respostas relacionadas à localização do grupo na cidade de Campinas-SP

É possível identificar nas falas algo que remete à herança escravocrata na cidade de Campinas. Como no trecho:

"É uma cidade que traz um histórico ... muito histórico, né? Assim, de mazela, de violência, né? E onde tem tudo isso, é claro que vai ter a mulher compondo esse cenário todo. E que bom que tem as PLPs aqui, né? Tem bastante favela aqui ainda, sabe? Tem muita periferia em construção, e crescendo aí. Mas, a importância também de ter as PLPs aqui em Campinas é também porque aqui ainda tem muita mulher com complexo de sinhazinha, sabe?" (Raquel)

Em outras falas, além dessa herança histórica, é apontada a característica do tamanho da cidade e das dificuldades de transporte e como isso traz ao grupo algumas dificuldades.

"Então o grupo estar em Campinas tem as suas peculiaridades assim como se ele tivesse em outra cidade. Transporte, uma mora lá no ouro verde, lá no Oziel, lá em outro canto da cidade. E se tem coisa boa na cidade também a gente vai falar. E a cidade, historicamente já tem questões que já deveriam ter sido sanadas mas a cidade carrega isso, é uma cidade antiguíssima né, que teve muitas pessoas

escravizadas e tem essa herança que demorou muito pra ...Herança, que é uma palavra horrível, né? Ninguém herdou nada disso não. Mas os reflexos “tão” aí. A própria demografia da cidade tem a ver com os reflexos dessa história. Não dá pra dissociar a cidade das coisas que as PLPs vão falar e discutir” (Nise).

“Então, Campinas ela tem histórico cruel, né?! Campinas é uma cidade de barões, barões do café, barões da cana, de barões. Aqui, é, tem aquele histórico que foi a última cidade a libertar os escravos. E aqui na cidade também, é, eu me lembro de criança, tinham ruas na cidade de Campinas que a gente poderia andar e ruas que a gente não poderia andar. E, Campinas tinha esses dois lados. Ela tinha esse lado coronelado e tinha o lado das, do povo que se - não é revoltava, é, que, que enfrentava, né? Então, eu de criança, na minha adolescência a gente sempre viveu em, vivia..., é ..., rompendo barreiras, sempre rompendo barreiras.” (Carolina)

Para além das características da cidade, é apontada a característica da consciência crítica das integrantes do grupo, como na fala:

“Então acho que o projeto de Campinas tem como diferencial essa característica de ser movimento social e ser muitíssimo crítico. Acho que tem outros assim (...) não é só aqui...Eu não sei, fico imaginando, mas acho que o diferencial de Campinas também é ser puxado pela Magali” (Angela).

Percebe-se que a cidade de Campinas, marcada por um histórico de desigualdade, marca a vida das mulheres do grupo de PLPs na inserção dessas lutas.

Segundo Roy (2012), na década de oitenta na cidade de Campinas, diversos grupos de mulheres se movimentavam junto ao governo e nas periferias por melhores condições de vida. No caso das mulheres, essas melhores condições passam por saúde, educação, emprego e condições de trabalho, mas especificamente contém, em minha opinião devem conter, e naquele período continham demandas preocupadas com a especificidade do tom perverso que envolvia a naturalidade da violência contra a mulher e da exploração do trabalho feminino. Como violência contra a mulher entendo qualquer forma de violência que seja realizada especificamente pelo ser mulher. Assim, como exemplos dessa violência estão aquelas ligadas a falta de opção e /ou escolha em relação à maternidade como criminalização do aborto e a falta de políticas públicas que garantam creche às crianças.

Algumas das mulheres que formam o grupo de PLPs de Campinas atuaram neste período em Campinas. Outras ainda não existiam. Outras habitavam outros lugares do país, que também marcados por desigualdades, influenciaram em suas vidas e na luta das mulheres do grupo. As repostas sobre condições e influências da cidade de Campinas no movimento traz visões distintas sobre a cidade em que o grupo se encontra, e concomitantemente traz elementos para a composição da descrição do próprio grupo que fala das questões históricas de racismo na cidade ao mesmo tempo em que falam da própria vivência destas questões na cidade.

Além disso, ainda que não exista uma estrutura de lideranças dentro do movimento de PLPs de Campinas, existe uma consideração pela experiência de luta de cada uma. E percebe-se na fala de Angela uma valorização de Magali Mendes, como alguém que insere discussões importantes e que, em algum sentido “puxa” o grupo, ou seja, fomenta discussões que influenciam as características do grupo.

2.2.3 Respostas sobre como estar nas PLPs trouxe contribuições para o entendimento dessas ideias de gênero, raça e classe e sobre como elas são trabalhadas no curso.

Buscando explicitar como aparece na fala das mulheres o entendimento sobre as noções de gênero, raça e classe, que aparecem como subtítulo do Projeto de PLPs em sua carta de princípios, são apresentados os trechos das falas das entrevistadas a seguir.

Lélia: *“Isso eu já tinha”*.

Ao fazer parte do grupo e dizer que já possuía o entendimento sobre as ideias de gênero, classe e raça está PLP coloca também esses temas como constitutivos do grupo, através de sua presença e atuação.

Mais especificamente sobre a questão de gênero e os papéis sociais esperados para meninos e meninas, Nise, aponta em sua infância a não existência desta expectativa ou ligação das brincadeiras com uma expectativa de seu papel social, por outro lado aponta que mesmo assim precisa atuar como feminista.

Nise: *“Eu fui uma pessoa que eu brinquei de carrinho. Brinquei de tudo que você imaginar que moleque fazia eu fazia. Eu fui criada com moleque, então ninguém me tratou como menina, todo mundo me tratou como moleque, e nem por*

isso eu deixei de ver o outro lado feminista meu, né? Então eu acho que isto tem que ser bem construído na família mesmo, no homem principalmente.”

Essa fala traz a ideia de que mesmo não tendo vivido essa barreira social na infância, essa PLP percebe que há a necessidade de superação de outras barreiras e por isso necessitou ser feminista. Percebe que a não distinção de gênero na sua infância contribuiu para seu processo de socialização. Ao falar que nem por isso deixa de ser feminista, podemos supor que outros fatores ao longo de sua vida devem tê-la influenciado e impelido a ir buscar melhora na condição de vida das mulheres. Por fim, destaca a importância da formação dos homens. Com tal destaque, de certa forma traz a necessidade de se construir nos homens uma discussão que tem relação com o mesmo suposto motivo que a levou a ser feminista.

Em outra resposta, refletindo sobre os relacionamentos amorosos, a forma dessas relações, os comportamentos esperados de si mesmas, de seus companheiros e companheiras Raquel, diz:

“Até onde esses homens negros também estão reproduzindo o que uma sociedade exige dele? Porque a sociedade exige que ele seja macho? E o homem negro ele tem que ser mais macho ainda porque homem negro não é um homem tão somente, ele tem que ser uma máquina. É um negão né?”

A fala traz ainda que o companheiro não age sozinho, individualmente, se por ventura toma ações violentas. Existe uma expectativa sobre o homem negro com o qual esta mulher possivelmente irá se relacionar. Aqui a PLP traz as questões de gênero e raça/etnia de forma interligada. O que é esperado como ação de um homem negro dentro de um relacionamento amoroso.

Para Dandara, a abordagem a esses temas é feita no cotidiano: *“Abordam pela vida, das mulheres que “tão” inseridas em um contexto de discriminação racial, nos fatos. Assim, não existe um estudo sobre “se” existe racismo. Eu nunca vi isso. Eu sempre vi apontamentos que eram denúncias mesmo da vida das mulheres que estavam ali e assim falando da sua vida enquanto mulher negra, o que isso é pra ela e como a sociedade enxerga isso. As PLPs enxergam a violação de direitos e aí elas vão analisar porque que isso tá acontecendo, e aí chega nesse ponto. Então acho que essa perspectiva de raça, de classe, elas existem porque tem essa perspectiva das pessoas que se inserem ali e aí como tem as diferenças de graus de absurdos*

de violência e aí elas vão e falam sim. Abordam através da vida mesmo. Dos fatos. Da história. Do que aconteceu, do que que acontece. Também abordam através de dados, de pesquisas. Tem tudo.”

Dessa maneira, coloca que os fatos, a própria vida das PLPs é o que traz as questões de gênero de classe e de raça/etnia. As mulheres relatam suas experiências e a partir disso tem elementos que constroem os problemas das mulheres negras, sobre o problema de serem mais ou menos pobres, sobre o problema de serem mulheres

Carolina faz alusão ao próprio título do Projeto que já sugere a discussão. Quanto à discussão de raça/etnia, destaca a presença e atuação das mulheres negras no grupo. E no que diz respeito à gênero, observa que a atuação do grupo já pressupõe a noção de gênero enquanto trata das desigualdades de gênero.

Carolina: “Mas a gente fala que Promotoras Legais Populares é um projeto de raça, gênero e classe. Então acho que as vezes isso, acho que quando a gente pensa no público que a gente vai atingir, acho que isso está muito presente, muito claro e muito forte, mas durante as discussões mesmo eu não sei se a gente dá conta de fazer isso totalmente. Tipo essa questão da raça. De raça etnia (...). Quando a gente discute violência contra a mulher não sei se a gente consegue contemplar que a violência contra a mulher negra é diferente.” (...) Tendo essa experiência de ter mulheres pretas falando do que é ser uma pessoa preta, ser uma mulher preta. Então eu acho que a gente tem essa coisa prática. (...) a gente discute a construção dos papéis de gênero, mas não sei se a gente discute o que é gênero.”

Quanto ao que corresponde à discussão de classe a fala de Tereza remete a uma diferenciação entre as mulheres no que se refere à agressões físicas.

Tereza: “Só mulher pobre que apanha, mulher rica não fala.”

Em uma abordagem a partir do propósito do movimento social, Marielle, associa o feminismo necessariamente ao anticapitalismo, denunciando a impossibilidade do sistema capitalista de “dar conta”, garantindo os direitos de todas as mulheres.

Marielle: “Aí eu acho, eu (...) acho, que toda feminista tem que ser, por princípio, anticapitalista. Não precisa ser socialista - aí já é pedir demais. Mas ela tem que ser anticapitalista. Por que o que ela está fazendo questiona a ordem, e a ordem é capitalista. Então, para mim, todos os negros e todas as mulheres, que se dizem de movimento, tem de ser anticapitalista, tem que verbalizar. Mesmo que a

gente não consiga explicar. Porque eu não sou economista, não sou socióloga, eu não consigo, mas eu sou contra esse sistema. Esse sistema não dá conta de todas nós. É mentira.”

Luísa: “Eu acho que, que eu percebo assim, muitas dúvidas e até trocas, assim. Trocas por não saber direito falar, assim: ‘ah, é’, sabe, comparar a transexualidade, a homossexualidade e, aí, não perceber que são duas coisas diferentes, que estão em campos diferentes. Mas, muito por essa coisa da a gente, não ter, estar discutindo a pouco tempo e ainda é um tema que a gente precisa aprofundar”.

Nessa fala esta relatada uma dificuldade do grupo relacionada à amplitude das questões que se situam no campo das discussões de gênero, assim como é reconhecida a importância do tema no que diz respeito também aos desdobramentos que adquire na discussão sobre sexualidade.

Algumas das entrevistadas não quiseram responder a esta questão o que indicou uma possível falta de segurança para se expressarem sobre o tema. Uma das mulheres apesar de militar há mais de 10 anos na causa de direitos das mulheres, não quis falar sobre gênero. Tal fato me mostrou que havia um constrangimento por não se achar capacitada de falar sobre um assunto que carrega uma definição da qual ela não se sente apropriada. Uma pessoa que lida com esta questão cotidianamente, mas não se sente empoderada na fala. Não se sente à vontade ou preparada para falar do assunto. Suponho que isso possa servir como demonstração, além da possível falta de confiança sobre si mesma, sobre o que ela considera como conhecer um conceito tão debatido e disputado como o termo “gênero”.

Isso demonstra que essas mulheres atuam com o tema mesmo sem possuir definição conceitual sobre ele. Sob uma perspectiva científica a falta de clareza sobre um conceito, poderia ser vista como uma fragilidade, uma vez que encontra limites nas explicações e talvez no processo de enfrentamento às causas e complexidades das questões de gênero, raça e classe. Porém, é possível pensar que se mesmo sem a clareza do conceito essas mulheres atuam no campo da militância, com êxito sobre essas causas, não há um limite colocado. Talvez o que exista sejam dificuldades. Mas as militantes, ainda que sem o domínio científico do

conceito por se sensibilizarem com os problemas resultantes da dominação de gênero, raça/etnia e de classe, conhecem aquilo que está sendo conceituado.

2.3. O curso de formação de Promotoras Legais Populares da Associação Cida da Terra de Promotoras Legais Populares de Campinas e Região.

O curso de formação de promotoras legais populares em Campinas é organizado desde 2006 pela Associação Cida da Terra de Promotoras Legais Populares de Campinas e Região.

O curso é anual, contém aproximadamente 30 aulas, divididas em diferentes módulos que contém temas gerais relacionados aos direitos das mulheres, às violências contra as mulheres e ao feminismo. As aulas costumam ter início no final do mês de Março e fim em Outubro. Para a realização do curso, as mulheres que compõe a associação se dividem na realização de tarefas conforme a possibilidade, a disponibilidade e a vontade de cada uma. Todos os anos são definidas uma ou duas mulheres que serão a referência da organização do curso para as alunas, são as coordenadoras. Estas se encarregam de estar em todas as aulas e de garantir o necessário para cada aula, seja chamando uma convidada, ou convidado que virá fazer uma palestra ou oficina, seja delegando esta tarefa a outra pessoa da associação. Além disso, algumas tarefas importantes para a existência do curso são: conseguir anualmente o empréstimo de um local onde o curso será feito. Uma vez que a associação não possui sede própria, nem um espaço físico para tal fim, assim tem-se conseguido espaços em sedes de sindicatos, espaços públicos como pontos de cultura e o museu de imagem e do som de Campinas; divulgação do curso por meio de cartazes e panfletagem em pontos estratégicos da cidade que atinjam o público de maior vulnerabilidade em relação ao tema; divulgação por meio eletrônico; adquirir os materiais necessários para as aulas ou oficinas tais como Datashow, computador, aparelho de som, materiais de papelaria etc.; buscar garantir a presença e a assiduidade das alunas nas aulas, o que é feito através de controle em lista de presença, observação do número de faltas e contato com a participante que esteja com problemas de frequência; eventos que buscam possibilitar uma verba mínima para que os custos possam ser cobertos como realização de vendas de pastéis e o “Frango com Polenta e Política” que é um

almoço anual organizado pela associação em que são convidados os parceiros políticos.

Assim, além da coordenação do curso, a associação se mobiliza ao longo do ano todo e inclusive se revezando e frequentando as aulas para compor uma rede de apoio que possibilita que o curso aconteça. O curso é aberto para que todas as PLPs participantes da associação estejam presentes se assim desejarem.

É importante pontuar que o uso da palavra “alunas” cotidianamente no curso tem mais ligação com as mulheres serem novas frequentadoras do curso do que com serem novas estudantes dos assuntos abordados. Considerando o espaço das aulas como espaços de trocas de informações e vivências a intenção é aprender coletivamente, e o resultado é a transformação de todas, tanto formadoras quanto formandas. Há entre as alunas e palestrantes uma diversidade de formação e abordagem, porém a coordenação e as PLPs que também estejam presentes no curso buscam estabelecer este ambiente de aprendizagem coletiva. Ressalta-se também que não há nenhuma remuneração a nenhuma das tarefas, nem a convidadas e convidados, sendo toda contribuição feita de forma voluntária.

Os dados considerados para analisar o conteúdo do curso são cronogramas dos cursos que se encontram sistematizados dos anos de 2012, 2013, 2014, 2015 e 2016. Estes cronogramas contendo temas e datas dos encontros foram organizados em reuniões da associação. Os cronogramas dos anos anteriores não foram disponibilizados. O curso se divide em módulos em que se agrupam temas pensados em uma ordem cronológica que facilite e impulsione a sensibilização. Temas mais polêmicos são tratados quando já se tem confiança entre as mulheres do grupo, buscando sempre considerar a diversidade de opiniões. A partir de 2013 os cronogramas passam a apresentar, em algumas aulas, um pequeno resumo do objetivo da aula que foram transcritos nos quadros abaixo do título das aulas.

Os cronogramas apresentam cada módulo que por sua vez é composto de aproximadamente 5 encontros, sendo 4 aulas e 1 espaço de vivência. Os espaços de vivência foram pensados a princípio como momentos em que as aulas fossem mais descontraídas e em que fossem feitas dinâmicas que facilitassem o entrosamento e a descontração entre as integrantes do curso. Com o passar dos anos, as aulas tem sido cada vez mais transformadas em momentos de dinâmicas, com menos cara de sala de aula e os momentos de vivência vem sendo utilizados

na realização de visitas a equipamentos públicos como a delegacia da mulher. É possível observar também que houve mudança na denominação de “estágio de vivência” para apenas “vivência”. Cada tema dos diversos módulos é trabalhado em um encontro de 2 horas. Em cada encontro estão presentes a ou as coordenadoras, a pessoa convidada a ser facilitadora, ou seja, convidada que conduz a aula, palestra, dinâmica ou oficina. Essa pessoa convidada pode ser ou não PLP e é escolhida de acordo com a visão que se quer passar sobre o tema, de acordo com sua história e trajetória. A partir dos cronogramas é possível observar os assuntos abordados e também as mudanças nos temas de um ano para outro, o que sugere caminhos tomados pelo grupo a partir da experiência de anos anteriores.

Curso PLPs (2012)				
Módulo I: gênero, movimento feminista e as promotoras legais populares				
Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5
O que é ser PLP	Lutas, conquistas e desafios das mulheres	Mulher e poder	A construção da mulher e do homem na sociedade.	Estágio de vivência.
Módulo II: Pra que serve o direito?				
Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5
Para que serve o direito? A LUTA FAZ A LEI!	Para que serve o legislativo, o executivo e o judiciário?	A mulher na constituição brasileira	A luta pelos direitos humanos das mulheres	Estágio de vivência.
Módulo III: violência contra as mulheres				
Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	
O que é violência contra a mulher.	O ciclo da violência contra a mulher	Lei Maria da Penha	Estágio de vivência.	
Módulo IV: Políticas Públicas				
Aula 1	Aula 2	Aula 3		Aula 4
Direito à saúde da mulher	Direito de crianças e adolescentes - nossas meninas.	Equipamentos públicos de atendimento à mulher.		Estágio de Vivência
Módulo V: mulheres e o direito à organização social				
Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5
O que é movimento social?	Movimento pela terra e habitação	Sindicalismo	Direitos da mulher trabalhadora	Estágio de vivência
Módulo VI: direito à diversidade				
Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5
Mulher e o direito à diversidade religiosa	Mulher e o direito à diversidade sexual	Diversidade étnica	Diversidade geracional.	Encerramento, formatura e continuidade

Curso PLPs (2013)				
Módulo I: gênero, movimento feminista e as promotoras legais populares				
Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5
O que é ser PLP	Lutas, conquistas e desafios das mulheres	Mulher e poder	A construção da mulher e do homem na sociedade.	Estágio de vivência.
Apresentação das participantes, integração. Apresentação e discussão sobre o movimento de PLPs, o que é ser PLP. Depoimentos de PLPs. Apresentação de vídeos sobre as PLPs.	Debater feminismo, movimento de mulheres, e a “desqualificação” do feminismo.	Debate sobre o conceito de gênero. A construção histórica do papel do homem e da mulher e da opressão feminina.	Espaço para depoimentos pessoais/estudos de caso relacionados ao tema do mês e de debate sobre o papel/ações das PLPs diante as diversas situações pessoais e/ou coletivas.	–
Módulo II: Pra que serve o direito?				
Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	
Para que serve o direito? A LUTA FAZ A LEI!	Para que serve o legislativo, o executivo e o judiciário?	A luta pelos direitos humanos	Estágio de vivência.	
Introdução ao direito. Debater a construção histórica dos direitos e das legislações. Introdução aos mecanismos legais e para além do judiciário na conquista de direitos.	Debater a formação dos três poderes, suas responsabilidades e funções na sociedade brasileira contemporânea.	–	Espaço para depoimentos pessoais/estudos de caso relacionados ao tema do mês e de debate sobre o papel/ações das PLPs diante as diversas situações pessoais e/ou coletivas.	
Módulo III: violência contra as mulheres				
Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5
O que é violência contra a mulher.	O ciclo da violência contra a mulher	Cultura machista e violência contra a mulher	Lei Maria da penha	Estágio de vivência.
Debater a violência de gênero, conceituação, dimensões históricas, culturais e políticas. Início de leitura da Lei Maria da Penha no final da aula.	–	–	–	Espaço para depoimentos pessoais/estudos de caso relacionados ao tema do mês e de debate sobre o papel/ações das PLPs diante as diversas situações pessoais e/ou coletivas.

Módulo IV: Políticas Públicas				
Aula 1	Aula 2	Aula 3		Aula 4
Direito à saúde da mulher	Direito de crianças e adolescentes - nossas meninas.	Equipamentos públicos de atendimento à mulher.		Estágio de Vivência
–	Debater o direito de crianças e adolescentes, enfocando questões ligadas à vida das mulheres mães e das meninas e adolescentes (pedofilia, exploração e abuso sexual, creche, escolas, políticas de atendimento na área de cultura, esporte, uso de drogas).	–		Espaço para depoimentos pessoais/estudos de caso relacionados ao tema do mês e de debate sobre o papel/ações das PLPs diante as diversas situações pessoais e/ou coletivas.
Módulo V: mulheres e o direito à organização social				
Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5
O que é movimento social?	Movimento pela terra e habitação	Sindicalismo	Direitos da mulher trabalhadora	Estágio de vivência
–	–	–	–	Espaço para depoimentos pessoais/estudos de caso relacionados ao tema do mês e de debate sobre o papel/ações das PLPs diante as diversas situações pessoais e/ou coletivas.
Módulo VI: direito à diversidade				
Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5
Mulher e o direito à diversidade religiosa	Mulher e o direito à diversidade sexual	Diversidade étnica	Diversidade geracional.	Encerramento, formatura e continuidade
Debater a figura e papel da mulher nas diversas religiões, o direito ao Estado Laico e o direito à diversidade religiosa.	Debater o direito à diversidade sexual enfocando às questões pertinentes ao universo da mulher lésbica, do travesti e do transexual feminino.	Debater questões referentes ao universo da mulher negra, histórico da opressão étnica, dimensões culturais, sociais, políticas e econômicas e o direito a não discriminação. O crime do racismo.	Debater as raízes da discriminação à idosa. Trazer problemáticas e direitos da mulher idosa.	Espaço para que a Comissão de Formatura finalize a organização da Formatura.
Aula 6				
Oficina de Encerramento				

Curso PLPs (2014)				
Módulo I: gênero, movimento feminista e as promotoras legais populares				
Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5
O que é ser PLP	Lutas, conquistas e desafios das mulheres	Mulher e poder	A construção da mulher e do homem na sociedade.	Estágio de vivência.
Apresentação das participantes, integração. Apresentação e discussão sobre o movimento de PLPs, o que é ser PLP. Depoimentos de PLPs. Apresentação de vídeos sobre as PLPs.	Debater feminismo e histórico das PLPs.	Debater sobre a inserção das mulheres no universo da representação política.	Debater sobre o conceito de gênero. A construção histórica do papel do homem e da mulher e da opressão feminina.	Espaço para depoimentos pessoais/estudos de caso relacionados ao tema do mês e de debate sobre o papel/ações das PLPs diante as diversas situações pessoais e/ou coletivas.
Módulo II: Pra que serve o direito?				
Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	
Para que serve o direito? A LUTA FAZ A LEI!	Para que serve o legislativo, o executivo e o judiciário?	A luta pelos direitos humanos	Estágio de vivência.	
Introdução ao direito. Debater a construção histórica dos direitos e das legislações. Introdução aos mecanismos legais e para além do judiciário na conquista de direitos.	Debater a formação dos três poderes, suas responsabilidades e funções na sociedade brasileira contemporânea.	Debater o que são os direitos humanos e o processo histórico de conquista destes e, em especial, sua relação com a luta feminista	Espaço para depoimentos pessoais/estudos de caso relacionados ao tema do mês e de debate sobre o papel/ações das PLPs diante as diversas situações pessoais e/ou coletivas.	
Módulo III: violência contra as mulheres				
Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5
O que é violência contra a mulher.	O ciclo da violência contra a mulher	Cultura machista e violência contra a mulher	Lei Maria da Penha	Estágio de vivência.
Debater a violência de gênero, conceituação, dimensões históricas, culturais e políticas	Introduzir o conceito do ciclo da violência e promover debate sobre as possibilidades de rompê-lo.	Debater como os mecanismos culturais promovem a violência contra a mulher, em especial, contra a mulher negra.	Apresentar o que é a Lei Maria da Penha, seus principais avanços e mecanismos de defesa da mulher	Espaço para depoimentos pessoais/estudos de caso relacionados ao tema do mês e de debate sobre o papel/ações das PLPs diante as diversas situações pessoais e/ou coletivas.

Módulo IV - violência contra as mulheres				
Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	
Violência obstétrica	Violência sexual – intrafamiliar	Feriado	Estágio de vivência - ancestralidade feminina	
–	–	–	–	
Módulo V - empoderamento e estratégias de enfrentamento a violência.				
Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5
Empoderamento e estratégias de enfrentamento a violência	O que é movimento social?	Equipamentos públicos de atendimento à mulher	Defensoria pública e ministério público	Estágio de vivência – Sororidade
–	–	–	–	–
Módulo VI				
Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5
Diversidade sexual	Aborto - direitos reprodutivos	Direito de crianças e adolescentes	Diversidade geracional - direito à velhice	Encerramento e organização da formatura
–	–	–	–	–

Curso PLPs(2015)				
Módulo I: gênero, patriarcado, movimento feminista e as promotoras legais populares				
Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5
O que é ser PLP	A construção da mulher e do homem na sociedade.	Lutas, conquistas e desafios das mulheres	História do empoderamento feminino	Vivência.
Apresentação das participantes, integração. Expectativa das mulheres. Apresentação e discussão sobre o movimento de PLPs, o que é ser PLP. Depoimentos de PLPs. Apresentação de vídeos sobre as PLPs.	Debate sobre o conceito de gênero. A construção histórica do papel do homem e da mulher e da opressão feminina.	Debater feminismo e histórico das PLPs.	—	Espaço para depoimentos pessoais/estudos de caso relacionados ao tema do mês e de debate sobre o papel/ações das PLPs diante as diversas situações pessoais e/ou coletivas.
Módulo II: Pra que serve o direito?				
Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5
Como funciona a sociedade?	Para que serve o direito? A luta faz a lei!	Para que serve o legislativo, o executivo e o judiciário?	A luta pelos direitos humanos das mulheres	Estágio de vivência.
Debate sobre a organização social, em especial sobre o capitalismo.	Introdução ao direito. Debater a construção histórica dos direitos e das legislações. Introdução aos mecanismos legais e para além do judiciário na conquista de direitos.	Debater a formação dos três poderes, suas responsabilidades e funções na sociedade brasileira contemporânea.	Debater o que são os direitos humanos e o processo histórico de conquista destes e, em especial, sua relação com a luta feminista	Escolha de temas dos últimos dois meses
Módulo III: violência contra as mulheres				
Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5
O que é violência contra a mulher.	O ciclo da violência contra a mulher	Violência contra às mulheres negras	Lei Maria da Penha	Estágio de vivência.
Debater a violência de gênero, conceituação, dimensões históricas, culturais e políticas.	Introduzir o conceito do ciclo da violência e promover debate sobre as possibilidades de rompê-lo.	Debater como os mecanismos culturais promovem a violência contra a mulher, em especial, contra a mulher negra.	Apresentar o que é a Lei Maria da Penha, seus principais avanços e mecanismos de defesa da mulher.	Espaço para depoimentos pessoais/estudos de caso relacionados ao tema do mês e de debate sobre o papel/ações das PLPs diante as diversas situações pessoais e/ou coletivas.

Módulo IV - violência contra as mulheres				
Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	
Violência obstétrica	Violência sexual	Equipamentos públicos de atendimento à mulher.	Estágio de Vivência	
–	–	Defensoria, saúde, assistência, etc.	Como reconhecer um relacionamento abusivo. Como dar suporte a outras mulheres.	
Módulo V- Direitos e mobilização social				
Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	
Direitos trabalhistas	Direitos de família	Mulheres em movimento - sindicatos e movimentos sociais	Vivência	
Indenização das mulheres pelo trabalho como dona de casa/direito das trabalhadoras domesticas	–	–	–	
Módulo VI: direito à diversidade				
Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5
Estado laico, direitos e respeito a religiosidade	Diversidade sexual	Direito de crianças e adolescentes	Diversidade geracional - direito à velhice	Encerramento e avaliação final do curso
–	–	Redução da Maioridade Penal	–	Convite - Formatura; ficha para associar-se

Curso PLPs (2016)				
Módulo I: gênero, movimento feminista e as promotoras legais populares				
Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5
O que é ser PLP	A construção da mulher e do homem na sociedade.	Lutas, conquistas e desafios das mulheres	Vivência	História do empoderamento feminino
Apresentação das participantes, integração. Expectativa das mulheres. Apresentação e discussão sobre o movimento de PLPs, o que é ser PLP. Depoimentos de PLPs. Apresentação de vídeos sobre as PLPs.	Debate sobre o conceito de gênero. A construção histórica do papel do homem e da mulher e da opressão feminina.	Debater feminismo e histórico das PLPs.	"Cine Mulher"	Conquistas históricas da luta das mulheres por seus direitos
Módulo II - pra que serve o direito?				
Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	
Como funciona a sociedade?	Para que serve o direito? A luta faz a lei!	Para que serve o legislativo, o executivo e o judiciário?	A luta pelos direitos humanos das mulheres	
Debate sobre a organização social, em especial sobre o capitalismo.	Introdução ao direito. Debater a construção histórica dos direitos e das legislações. Introdução aos mecanismos legais e para além do judiciário na conquista de direitos.	Debater a formação dos três poderes, suas responsabilidades e funções na sociedade brasileira contemporânea.	Debater o que são os direitos humanos e o processo histórico de conquista destes e, em especial, sua relação com a luta feminista	
Módulo III: violência contra as mulheres				
Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5
O que é violência contra a mulher.	O ciclo da violência contra a mulher	Violência contra as mulheres negras	Lei Maria da penha	Vivência
Debater a violência de gênero, conceituação, dimensões históricas, culturais e políticas.	Introduzir o conceito do ciclo da violência e promover debate sobre as possibilidades de rompê-lo.	Debater como os mecanismos culturais promovem a violência contra a mulher, em especial, contra a mulher negra.	Apresentar o que é a Lei Maria da Penha, seus principais avanços e mecanismos de defesa da mulher.	"Cine Mulher"
Aula 6				
Lei Maria da penha				
Apresentar o que é a Lei Maria da Penha, seus principais avanços e mecanismos de defesa da mulher. (continuação)				

Módulo IV - violência contra as mulheres				
Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5
Equipamentos públicos de atendimento à mulher	Violência sexual	Direitos sexuais e reprodutivos	Direito ao aborto	Estágio de Vivência
Defensoria, saúde, assistência, etc.	O que é e quais os encaminhamentos devem ser dados diante da ocorrência	O que são e quais	Posição política sobre aborto	Como reconhecer um relacionamento abusivo. Como dar suporte a outras mulheres
Módulo V - Direitos e mobilização social				
Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	
Direitos trabalhistas	Direitos de família	Cine mulher	Mulheres em movimento - sindicatos e movimentos sociais	
Indenização das mulheres pelo trabalho como dona de casa/direito das trabalhadoras domésticas	–	–	–	
Módulo VI: direito à diversidade				
Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5
Estado laico, direitos e respeito a religiosidade	Diversidade sexual	Direito de crianças e adolescentes	Diversidade geracional - direito da idosa à velhice	Encerramento e avaliação final do curso
–	–	–	–	–

O módulo I se manteve com o mesmo título nos anos de 2012, 2013 e 2014, “Módulo I- gênero, movimento feminista e as promotoras legais populares” e a partir do ano de 2015 foi acrescentado a ele o termo “patriarcado”, ficando como “Módulo I - gênero, patriarcado, movimento feminista e as promotoras legais populares”, o que se manteve no ano de 2016. Quanto aos temas houve modificação na ordem das aulas também a partir de 2015: a aula que aborda a construção dos papéis de mulheres e homens na sociedade, abordando assim as questões de gênero envolvidas nas relações entre homens e mulheres foi trazida para o segundo encontro, ou seja, precedida apenas da aula de apresentação e explicação de quem e o que são as Promotoras Legais Populares. Outra mudança ocorrida a partir de 2015 é o tema “Mulher e Poder” presente nos anos de 2012, 2013 e 2014, ter sido transformado no tema “História do empoderamento feminino”. Estas mudanças se

mantiveram em 2016. A única mudança neste módulo do ano de 2015 para o ano de 2016 foi a ordem da vivência, que não foi feita na última aula.

O módulo II não apresentou mudança no título que se manteve “Pra que serve o Direito?” em todos os anos analisados. Quanto aos temas, houve a supressão da aula específica sobre “a mulher na constituição brasileira” a partir de 2013 e nos anos subsequentes. Além disso, a aula de 2012 “a luta sobre os direitos humanos das mulheres” foi substituída por “a luta pelos direitos humanos” em 2013 e 2014, voltando a ser como em 2012 nos anos de 2015 e 2016. Outra mudança notável foi o título da primeira aula que passa de “Para que serve o direito? A luta faz a lei!” para “Como funciona a sociedade?”. Esta mudança no título carrega uma mudança de conteúdo profunda explicitando a proposta de se falar sobre o sistema capitalista. Como objetivos apresentados até o ano de 2014, em que a primeira aula do módulo de direitos era “Para que serve o direito? A luta faz a lei!”, tinha-se: Introdução ao direito; Debater a construção histórica dos direitos e das legislações. Introdução aos mecanismos legais e para além do judiciário na conquista de direitos”. A partir de 2015, com o título de “Como funciona a sociedade?”, os objetivos desta primeira aula passam a ser: Debate sobre a organização social, em especial sobre o capitalismo.

Quanto ao módulo III, intitulado “violência contra as mulheres”, a primeira mudança já ocorre entre 2012 e 2013 em que é acrescentada a aula “Cultura machista e violência contra a mulher”. Em 2014 esta aula se mantém, e em 2015 é modificada para “violência contra as mulheres negras”. Em 2016 os temas são os mesmos que em 2015, porém é acrescida mais uma aula sobre a Lei Maria da Penha.

No módulo IV, as mudanças acontecem já no título. Em 2012 e 2013, se denominava “políticas públicas”, apresentando os temas amplos de direito à saúde e das crianças e adolescentes, além de apresentar os equipamentos públicos de Campinas. A partir de 2014, o módulo IV se torna uma segunda parte do tema central do módulo III “violência contra as mulheres” Passando a ter aulas específicas sobre violência obstétrica e violência sexual intrafamiliar, retirando do cronograma uma aula específica para os equipamentos públicos, além de que o estágio de vivência teve como tema a ancestralidade feminina. Em 2015, a mudança é a volta da terceira aula do módulo com o tema de “Equipamentos públicos de atendimento à

mulher”. Em 2016, ocorre mudança tanto na ordem quanto na especificidade dos temas das aulas. A violência sexual é tratada de forma ampla, é dada uma aula específica para “direitos sexuais e reprodutivos” e mais uma aula é acrescentada ao módulo, com o tema “direito ao aborto”.

O módulo V, em 2012 e 2013, permaneceu inalterado mantendo o título de “mulheres e direito de organização social”, discorrendo sobre diversos movimentos sociais. Em 2014 o título muda para “Empoderamento e estratégias de enfrentamento à violência” e assim se mantém em 2015 e 2016. Também, em 2014, os temas das aulas mudam, se tornando menos específicos na primeira aula, cujo tema é o mesmo do título do próprio módulo, adicionando-se a este módulo a aula sobre “Equipamentos públicos de atendimento às mulheres” e uma aula específica sobre “defensoria pública”, além do tema da vivência ser especificado como “Sororidade”. Em 2015 os temas das aulas voltam a ser modificados voltando a especificidade de uma aula para direitos de mobilização social, outra para questões trabalhistas, outra para direitos de família e uma para a história das mulheres do grupo em sindicatos e movimentos sociais. Em 2016 os temas são mantidos, mas acrescenta-se mais um encontro, denominado “Cine Mulher”.²²

O módulo VI desde 2012 se manteve com o título “Direito à diversidade”. Em 2012 e 2013 eram tratados os temas diversidade religiosa, sexual, étnica e geracional. Em 2014 o tema religiosidade foi retirado do módulo e acrescentou-se uma aula sobre aborto e direitos reprodutivos e uma aula sobre direitos das crianças e adolescentes. Em 2015, a primeira aula voltou a tratar sobre religiosidade, com o nome de “Estado laico, direito e respeito à religiosidade”. Isso se manteve em 2016, ano em que a aula sobre diversidade geracional recebeu o subtítulo de “direito da idosa à velhice”.

Estas transformações dos temas das aulas do curso ao longo dos anos são tratadas nas entrevistas de forma geral.

Ao longo dos 10 anos de curso promovido pelas mulheres da Associação Cida da Terra de Promotoras Legais Populares de Campinas e Região, tanto os

²² O “Cine Mulher” é um projeto de cineclube idealizado pela PLP Silmara de Oliveira, formada no curso de 2011 em Campinas, que uma vez por mês se utiliza do MIS (Museu de Imagem e do Som de Campinas) para a exibição de um filme relacionado com o feminismo e as lutas das mulheres, seguida de um debate sobre o filme exibido. O projeto vem sendo de muita importância para a realização de debates com o público externo ao curso, bem como momento de encontro das alunas fora do ambiente do curso.

temas quanto a estrutura das aulas passaram por significativas modificações. Uma delas, foi o aspecto de se aproximar ao máximo do formato de uma sala de aula. Conforme exposto por Jurema, aluna do primeiro curso realizado fora da estrutura do SOS Mulher, não havia um movimento de aproximação entre as alunas e formadoras: *“E aí assim, então era tudo muito novidade, porque tava retomando e era como se fosse o primeiro. A gente tava meio que aprendendo como é que fazia. Então não tinha esses encontros que eu chamo de jogar conversa fora, isso não acontecia.”* Esta forma de distanciamento foi cedendo espaço a uma visão de que o aprendizado dos conteúdos, bem como a solução para diversas dificuldades do grupo, passa por uma sensibilização que viria da proximidade entre as mulheres.

Ainda sobre as modificações do curso, Jurema coloca que alguns temas se mantiveram e outros precisaram ser acrescentados:

“Olha (...) quando eu fiz o curso, e acredito que entra ano e sai ano e [alguns temas] causa polêmica são sempre os mesmos: A discussão LGBT, aula sobre Estado laico, dependendo das alunas do momento as vezes é uma polêmica. Um que a gente teve que acrescentar, que vimos que era importante foi o tema do direito ao aborto. Quando fiz o curso foi falado de uma maneira muito por cima, mas entendemos que era importante se aprofundar mais.”

Para Lélia, cada curso é diferente porque as próprias formadoras mudam:

“Nós também enxergamos outras coisas. Tem lei nova que sai. Por exemplo a Lei Maria da Penha foi a nossa festa. A mulher teve quase que morrer pra ela nascer, todo mundo sabe que a lei existe (...). O que tem de novo que nos primeiros lá atrás não tinha, era a questão dos direitos das mulheres negras, que a gente tratava mulher como mulher sem distinção de raça e etnia eu acho que hoje a gente já fala dos direitos que as mulheres negras não têm. A gente vai aprendendo também, né? Que as mulheres trabalhadoras do sexo não têm. Que as mulheres domésticas não têm. Que a dona de casa não tem. Eu acho que, cada ano a gente vai evoluindo.”

Quando questionada sobre se o grupo discute e trabalha a ideia de classe social, Angela, expressa a forma como ocorre, tanto nas aulas quanto nas reuniões e ações do grupo:

“[o curso] Fala das diferenças entre as mulheres ricas, pobres, de classe média. As diferenças que elas têm pra acessar os mecanismos de justiça. Fala

diretamente das diferenças sociais e o que isso tem de impacto na vida da mulher, né? E aí como é a mesma coisa. A partir da vivência de cada uma. Essas questões são abordadas porque são algo que diferencia e que tipo, é ...tá havendo uma violação. As PLPs enxergam a violação de direitos e aí elas vão analisar porque que isso tá acontecendo, e aí chega nesse ponto. Então acho que essa perspectiva de raça, de classe, elas existem porque tem essa perspectiva das pessoas que se inserem ali e aí como tem as diferenças de graus de absurdos de violência e aí elas vão e falam sim. Abordam através da vida mesmo. Dos fatos. Da história. Do que aconteceu, do que que acontece. Também abordam através de dados, de pesquisas. Tem tudo. Fática, de pesquisa, cultural.

Sobre a discussão de raça/etnia, no grupo Mendes (2014) nos coloca que ainda que estas discussões, não sejam exclusivas do grupo de PLPs de Campinas, essa experiência de empoderamento, passa pelo reconhecimento entre as PLPs de que a violência étnica, em particular contra as mulheres negras, deve ser eliminada para o avanço de nossa luta. Nesse sentido, afirma que a maioria dos cursos de Formação de Promotoras Legais Populares tem como subtítulo: Um projeto de Gênero, raça e classe. Dessa forma:

“Ao entender que o poder tem sexo, cor e classe, a pobreza é em sua maioria feminina e negra, promove entre nós participantes, a oportunidade de desconstruir essa lógica, possibilitando que mulheres negras, pobres, empoderadas tenham o sentido de pertencimento e lutem pelos seus direitos” (MENDES, 2014, p.142).

3. CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO NA PARTICIPAÇÃO DO MOVIMENTO DE PLPS

“En estos procesos de ‘lectura del mundo’ se va ‘re-escribiendo’ también la historia individual y colectiva, se crean colectivamente nuevos conocimientos, que surgen de la sistematización de las experiencias individuales e grupales, y de su confrontación con las teorías nacidas en otros ámbitos. Este es un proceso de gran riqueza, en el que sería deseable una mayor interacción del feminismo académico con los movimientos de mujeres que son protagonistas de estas formas de resistencia. Cuando este diálogo se produce, suelen ‘florecer’ muchas de las semillas difícilmente sembradas en la resistencia.” (KOROL, 2006, p. 64)

Neste capítulo, buscaremos mostrar, através das falas das entrevistadas como elas mesmas constroem conhecimento. Nesse sentido, foram analisadas as respostas de três, das 10 perguntas realizadas na entrevista. Com esta análise buscamos compor algumas definições colocadas pelas próprias mulheres do grupo na busca por caracterizar o entendimento do grupo, sobre a prática das Promotoras Legais Populares, sobre feminismo, sobre o que seria o feminismo na atuação das Promotoras Legais Populares e sobre ser mulher. Ao apresentarem suas definições sobre ser PLP, ser feminista e ser mulher demonstram a construção de conceitos no exercício de suas próprias vidas, na reflexão sobre a vida e na atuação junto ao movimento de PLPs.

3.1. Análises das respostas sobre o que é ser PLP, o que é ser feminista e o que é ser mulher.

3.1.1 O que é ser PLP?

Analisando as respostas à pergunta “O que é ser PLP?” percebemos que são trazidas diversas interpretações do que é ser PLP e que muitas vezes as entrevistadas falam de suas vidas e do empoderamento trazido pelo feminismo do grupo em que se encontram.

Para Jurema, ser PLP é se empoderar através do conhecimento de seus direitos:

“Eu acho que ser PLP pra mim é esse empoderamento da mulher, sabe? Conhecer um pouco. Ter uma base melhor a respeito das leis que nos beneficiam e que nos protegem, porque no dia a dia é muito complicado esse processo porque a

gente vive num mundo machista literalmente e algumas mulheres não tem acesso a determinadas informações.”

Por sua vez, Nise, fala sobre a importância de fazer parte das PLPs para perceber a violência contra as mulheres e para que percebesse também a importância de combatê-la. Diz ela:

“Eu fui uma pessoa que eu brinquei de carrinho. Brinquei de tudo que você imaginar que moleque fazia eu fazia.”

E sobre a importância do movimento:

“Poder estar enfrentando a vida melhor, sabendo que existe violência, existe preconceito, e nós temos como estar combatendo este mal”

Esta fala sugere que participar do movimento social foi o que a fez perceber a existência de violência e preconceito. Diferentemente da fala de outras mulheres, foi através do movimento que esta mulher pode perceber a violência. Mulher branca, passando por todo o sistema educacional básico e ensino superior. A violência contra a mulher que ela não experienciou na infância, no ambiente familiar, se mostrou como existente a partir da experiência de outras. Talvez esta situação, inclusive, tenha lhe feito não perceber antes de participar do movimento o quanto tantas mulheres foram e são cotidianamente invisibilizadas em suas vontades e conhecimentos. E esta invisibilidade e mistificação da violência como algo que se encontra fora de sua vida poderia também ser entendida como uma consequência da violência na vida desta mulher. Algo que ainda que implicitamente pode ter influenciado em todas ou alguma de suas escolhas na vida. Quando fala sobre o movimento ter feito com que conhecesse seus limites. Seria este o processo de se dar conta das opressões e perceber o mundo desigual e violento com as mulheres? Entendendo desta forma e se atentando para a formação educacional presente na história dessa mulher, percebe-se uma possível consequência a um discurso de neutralidade tanto no meio educacional quanto nas mais diversas formas de divulgação do conhecimento científico.

Em seguida, a mesma entrevistada traz o elemento da fala como uma dificuldade anterior ao estar no movimento de PLPs:

“Mas eu entrei aí foi um ano muito difícil, mas eu aprendi muito. (...) Então, me empoderou muito porque daí eu comecei a aprender as coisa eu comecei a ver as coisas, eu comecei a falar.”

Assim, falando sobre a sua participação no grupo, traz a ideia de empoderamento associada ao início de sua atuação política. Entendo como atuação política uma vez que o falar desta mulher vem como consequência ou efeito de sua participação no grupo. Sabemos que ela falava antes de participar do grupo, mas o “falar” que ela expressa nesta frase tem relação com sua tomada de consciência e não apenas uma ação trivial de se exprimir por meio de palavras.

Por sua vez, Raquel, define ser PLP como:

“É porque tem várias respostas na verdade. Mas eu acho que inclusive pra mim eu já tive várias respostas. Hoje eu digo que ser PLP é colocar a minha natureza verdadeira em movimento num coletivo, sabe? Um coletivo de iguais minhas, sabe? Porque só num coletivo de iguais a gente pode colocar nossa natureza.”

A diferença das falas está em que esta mulher encontrou no grupo um espaço para ser e falar sobre si mesma e um espaço de aceitação disso. Ser colocada como igual na fala desta mulher tem um significado diferente e talvez oposto ao ser igual na fala sobre a infância da primeira. Aqui o empoderamento talvez não passe, ou não passe apenas, pela tomada de consciência, mas pela possibilidade da fala. Pela possibilidade de sentir-se como igual. Condição que lhe possa ter sido tomada durante a vida. Aqui, o “colocar-se no mundo” que a o ato de falar permite é a possibilidade de expressar-se, de colocar-se como sujeito existente, detentora de conhecimento, de história, de vida. Assim, ela completa: *“Então o feminismo que a gente vai discutir é aquele feminismo da mãe. Da mãe solteira, da mãe preta, da trabalhadora.”* E nesta fala, questiona abertamente como o local, a instituição de produção de conhecimento, não alcança ou representa o que ela entende por feminismo. O feminismo para esta mulher não é uma teoria.

Ainda em relação ao empoderamento, para Marielle, ser PLP é se organizar de forma a unir a militância com o conhecimento acadêmico reconhecido socialmente. Segundo ela:

“Chega um momento, que quem é militante sabe, que falta teoria. E que não é só teoria que é importante, a prática é importante, mas é nós que conseguimos juntar as duas coisas. As acadêmicas, as feministas acadêmicas não vão conseguir. Vão ficar só brigando na internet.”

Para Carolina, ser PLP se relaciona com a necessidade das mulheres de lidarem com uma violência estrutural que recai sobre elas, é buscar ferramentas para exigir os direitos das mulheres:

“E ser PLP hoje, para mim, é tudo isso, é poder ter o olhar para as mulheres que sofrem violência, seja ela qual for. Não só violência doméstica, né. Partindo da violência doméstica, mas, tem a violência, é - como que eu falo?! - estrutural. Tem a violência que a gente - eu acho que é estrutural - que a gente sofre quando precisa de algo. Por exemplo, é, numa delegacia, você precisa ir em uma delegacia tirar uma informação; fazer um socorro; abrir um boletim de ocorrência, principalmente, é, com as domésticas por exemplo, elas vêm aqui por que estão sofrendo alguma violência no trabalho, chegam na delegacia, eles não querem fazer o boletim de ocorrência. Então, a gente aprendeu, é, a, de como que a gente exige que faça, né? Então, ou a gente vai junto, ou, hoje, a gente já manda uma carta dizendo porque que tem que fazer. E também, se ainda assim eles não querem, a gente solicita: 'então me dê seu nome, por favor. E justifique por que que você não quer fazer meu boletim de ocorrência? Que eu vou levar para o meu advogado'. Então, você vai descobrindo ferramentas para fazer valer os seus direitos de cidadão, né?! Isso é ser PLP para mim, e em todas as situações, é na escola, é no comércio. Em qualquer espaço em que eu sentir que estou sendo lesada de alguma forma, eu sei como lidar com isso por conta do curso de Promotora Legal Popular. É no hospital, no posto de saúde, é assim.”

Na fala de Angela, pode-se perceber como ocorre a construção do empoderamento coletivamente, e trata de como a convivência com as mulheres do grupo a auxiliou a conhecer mais sobre si mesma:

“Ser PLP é viver em comunidade e conversar, discutir sobre as vivências, o que que cada uma passa, né? E aí a gente tem algumas, muitas coisas em comum dessa vida, por ser mulher. Um reconhecimento, porque depois que você faz o curso, mesmo que você conviva com outras mulheres, e eu convivia com minha mãe, e ainda convivo, né? Mas aí abre pra uma diversidade maior e aí abre você mesma pra se conhecer mais e conhecer as outras mulheres e ir percebendo esses pontos que ligam uma a outra.”

Dandara, traz a educação popular como elemento fundamental para o grupo de PLPs.

Dandara: *“Acho que fundamentalmente ser PLP é trabalhar com educação popular feminista em direitos.”*

Essa fala situa o grupo dentro do campo da Educação e a qualifica como popular e feminista. Dessa forma recorta o objeto do grupo através do método de atuação. É sendo popular, logo carregando a discussão política de classe, e sendo feminista, logo reconhecendo a existência do machismo e das discriminações de gênero, que o movimento de PLPs trabalha a educação. Este é o formato e o objetivo do empoderamento que o grupo se propõe a realizar.

Sobre a estrutura da organização e possibilidades de participação, de fala e de influência:

(Dandara) *“Não existe quem manda. Acho muito incrível isso... Acho que fica claro que a gente está lutando pelos direitos das mulheres. E a gente tá se fodendo e a gente tá tentando organizar isso. E muitos coletivos que eu participei, algumas pessoas ficavam à frente, as pessoas queriam se firmar ou queriam ter projeção através do coletivo ou do partido. O bagulho não era a coisa em si. E com as PLPs, pra mim, sempre foi muito isso. A gente tá aqui pra lutar pelos direitos das mulheres. Não tem absolutamente nada pra além disso.”*

Essa fala descreve um pouco da organização do grupo em termos de poder e intenções. Ela fala sobre o objetivo do grupo, sobre o que une a atuação do grupo, sobre os direitos *das mulheres*. O uso do plural nesta fala é de extrema importância, pois reafirma a diversidade entre as mulheres. Há o que as une e o que as diferencia. E o grupo tem por objetivo lidar com isso. Dar visibilidade, oportunidade, diretos.

Por sua vez, Luísa, trata sobre a forma como se aprende e se constrói o empoderamento fazendo parte do grupo: *“A gente aprende o tempo inteiro umas com as outras por causa disso, né? Então, cada uma, é, tem uma, tem a mesma o foco no mesmo feminismo, que é esse feminismo que eu falei, tipo, que, que escolhe tá no lugar específico que é a periferia. Ou mesmo quando está no centro, visa mulheres populares, né. E mesmo quando estava no centro, pensava, estar no centro para dar acesso mais fácil à mulheres de vários bairros diferentes. É, então, que pensa o lugar, que pensa oportunidades mesmo e privilégios, assim. Então, quem são as mulheres que tiveram menos prioridades de acesso à informação, e aí como que a gente vai pensar uma linguagem para mulheres, desde mulheres que*

não escrevem, sabe, semianalfabeta. Como é que a gente vai pensar, é, que o feminismo, que a luta contra a violência contra a mulher chegue em mulheres que não leem, sabe. É, ou mulheres que têm pouca, que tiveram pouca oportunidade de estudo mesmo, assim. A gente vai se construindo juntas. É isso que é ser PLP.”

Luísa fala aqui sobre uma modificação que começa a acontecer em 2015, que é a realização do curso de formação em um bairro de periferia. Nos anos anteriores os cursos foram realizados na zona central da cidade, em sedes de sindicatos parceiros, na sede da Seppir (Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) e no MIS (Museu de Imagem e do Som de Campinas). Em 2015 são realizados dois cursos, um na zona central da cidade e um outro, no Quilombo Urbano OMG localizado no bairro Parque Oziel. O primeiro curso no Quilombo teve um certo recorte específico para mulheres jovens, dada a inserção das formadoras no bairro e as demandas específicas que haviam encontrado nas mulheres mais jovens.

Jurema: E todas elas eu acho que são bandeiras e que eu acho assim, se as PLPs é um grupo que luta pelo fim da violência contra a mulher, eu acho que não pode focar só na violência doméstica, eu acho que tem que focar em todos os movimentos. Tanto na militância LGBT, porque mulher lésbica também sofre violência. Também existe violência doméstica nos casais homo afetivos, não é só casal hétero. Também tem mulher soropositivo e a gente tem que ter olhar pra elas também, porque não olhar pra elas é um tipo de violência. Então eu acho que as PLPs é um grupo que carrega todas as bandeiras. E todas as bandeiras que eu carrego tá dentro desse grupo que eu participo ativamente.

3.1.2 O que é ser feminista?²³

Quando perguntadas relacionadas à definição de feminismo para as PLPs as respostas trouxeram a história de vida de cada uma das entrevistadas. Em algumas respostas percebe-se uma vinculação explícita com a conquista de direitos, que sugere um campo de abstração, de conceitos e teorias. Somado a esse campo, há também uma perspectiva da prática cotidiana, que constrói pouco a pouco seus fundamentos, a partir de sua própria vida.

²³ Não responderam: Lélia, Laudelina e Teresa.

Em algumas respostas as mulheres disseram se descobrirem feministas após entrar em contato com o movimento de PLPs, mas caracterizam suas ações anteriores como feminismo:

Isso aparece, por exemplo, na fala de Carolina. Ela traz em sua história a luta pelo racismo em Campinas desde sua adolescência, mas se descobre feminista atuando junto às mulheres do grupo de PLPs. Ou seja, desde sua adolescência percebeu e lutou contra desigualdades. Pela sua fala, percebemos que lutou contra uma idealização do casamento que a colocou enquanto esposa, com obrigações que a deixaram em uma condição infeliz:

“Ser feminista para mim é (...) eu só descobrir que eu sempre fui também depois de atuar nas PLPs por três, por quatro anos. Quatro anos atuando como PLP é que eu fui descobrindo que eu sempre fui feminista, desde adolescente. Porque quando eu me caso, e iludida que o casamento é um, é uma situação para você viver feliz com a outra (pessoa), construir família, né? E ser até, ter a felicidade que você não tinha de alguma forma.”

Assim como Carolina, Laudelina também traz em sua história um reconhecer-se feminista posterior a sua atuação feminista junto das PLPs. Diz ela:

“Os homem falava que a gente era muito feminista. Daí eu falava: que bixo é esse? Feminista é ser isso, é você ser uma promotora hoje, é saber fazer os embate com os homem. É não aceitar as coisa da maneira que eles querem. É saber dizer não. Saber dizer sim e saber dizer não. Agora eu não quero e pronto, acabou. E valorizar. E quero ser feminista sim, acho muito legal. Depois que eu conheço, algumas temáticas, alguns tema, algumas luta, daí que eu falo, eu quero ser feminista sim.”

A partir desta fala percebemos que a princípio quando alguém a denominou feminista ela não aceitou. Depois que percebeu que suas posturas de embate com os homens, a não aceitação dos posicionamentos dos homens e a valorização de seus próprios posicionamentos, a fizeram ser rotulada como feminista ela aceita o termo como algo positivo. Importante notar que essas ações já faziam parte de sua prática através dos embates que fizeram com que os homens a rotulassem.

Na fala de Dandara é apresentada uma transformação da identificação do grupo enquanto feminista. Ela define o que ao seu entender é ser feminista e aponta falas de outras mulheres que ao se depararem com esta definição, percebem que

suas ações se identificam com o feminismo e passam a identificar o grupo como feminista. Para Dandara: *“Ser feminista é lutar pelos direitos das mulheres, lutar pela igualdade entre homens e mulheres. No decorrer do tempo isso foi bacana também porque eu lembro que quando eu entrei tinha um role com o negócio de feminismo. Ainda tava tipo: ‘ai eu não sou feminista’. No final de 2010 eu me aproximei da Associação lembro de rolar isso: ‘-Ah! mas eu não sou feminista!’. Mas foi uma coisa que ao longo do tempo assim tipo eu vi que a galera ficou: ‘Não, a gente é feminista!’. Foi ficando tranquilo assim.”*

Além disso, a mesma também aponta para uma percepção de que em sua própria história de vida, suas ações já poderiam ser apontadas como feministas, tendo em vista que faziam parte de um posicionamento contrário a uma organização machista, dentro de sua família, diz ela: *“Muita coisa do âmbito da minha família que quando eu virei feminista eu vi que eu sempre fui feminista e não sabia.”*

É esse feminismo construído no cotidiano das mulheres que o grupo de PLPs busca construir.

Na fala de Nise: *“Ser feminista é você aceitar você do jeito que você é. (...). É você não ter medo de dizer não.”*

Em que identifica uma possibilidade de exposição de si e de sua própria vontade, além de uma superação do medo dessa exposição. A fala sugere que há uma não aceitação sobre ser o que se é, e que há um medo de dizer não. Este “ser você” que carrega em si um medo de “dizer não”, de expressar vontades e limites, não está colocado explicitamente na fala, mas está sendo de alguma maneira transformado pelo feminismo. As ações de “aceitar” e de “não ter medo” seriam ações que comporiam a noção de feminismo. Mesmo podendo indicar direções diversas da ação de um sujeito, a primeira podendo transmitir uma ideia de permanência e aceitação, e a segunda podendo transmitir uma ideia de ação na fala e de negação, quando associadas ao feminismo ambas supõem uma ação ou movimento diante de uma situação a que o (a) sujeito está submetida. Assim, é possível retirar dessa fala uma noção de confronto implícita ao feminismo. O aceitar o que se é não implica em ficar parado, e sim em não querer negar algo que não é aceito, ou que não se é fácil de aceitar. Dentro desse “o que se é” dessa mulher feminista estão em confronto pelo menos duas visões do que se pode entender como “ser mulher”. A primeira é a de uma definição de mulher, colocada através de

expectativas externas sobre a entrevistada. A segunda é derivada do reconhecimento da entrevistada acerca dessas expectativas e a partir disso uma reação que carrega uma valorização de si e traz consigo a possibilidade de falar não, ou seja, se contrapor a uma expectativa que seria de que a mulher ficasse quieta e aceitasse sua condição. Assim, o aceitar o que “se é” não significa aceitar sua inferioridade ou submissão em relação às expectativas, mas é assumir-se mulher e assumir sua possibilidade de discordância com as expectativas externas (a si) a que as mulheres são submetidas.

Ideias parecidas são encontradas nas falas de Jurema e de Tereza quando fazem menção a essas expectativas como “ideias prontas” e a “coisas que aceitava antes”.

Jurema: *“Eu acho que é desconstruir essas ideias que a sociedade nos impõe todos os dias, né? Porque vem um monte de ideia pronta”.*

Tereza: *“Não sei não... Não aceitar as coisas que aceitava antes. Ver coisa errada que o homem faz com a mulher. Se você é casada você tem direito de ter sua vida, sem um homem tomar conta da sua vida. Ser feminista é questionar.”*

Na seguinte fala de Angela há uma caracterização das PLPs enquanto feministas, que se refere às ações dessas mulheres, ações relacionadas à demanda por respeito. Porém, na sequência, a entrevistada se refere à ação de viver, de “tocar o barco”. Diz a entrevistada:

Angela: *Eu enxergo as PLPs feministas mulheres que pedem e reivindicam e exigem respeito na vida. Um tratamento de dignidade mesmo enquanto ser humano. Aí ser feminista no grupo PLPs é exigir respeito à mulher enquanto ser humano da sociedade, enquanto alma, enquanto o que cada uma acreditar ali. Ser feminista dentro do grupo das PLPs é acordar todo dia com sua vida ali e tocar o barco. Uma mulher quando tá vivendo, ela já está sendo feminista. Ela já tá sendo feminista. Porque se a gente estivesse todo mundo tratando todo mundo com respeito, igualdade, não ia nem existir essa palavra. Então acho que ser feminista nas PLPs é olhar pras mulheres e ver o que elas fazem no dia a dia. E ver que elas dão conta.”*

Assim, depreende-se ao mesmo tempo que ser feminista é ter uma ação de reivindicar o respeito às mulheres, porém que as mulheres, em sua própria vida, ou seja, ao estarem vivendo já estão reivindicando respeito. A existência das mulheres, e a existência do desrespeito a essa existência, já faz com que a própria vida

cotidiana faça parte do que se pode classificar como feminista. E a entrevistada conclui dizendo que ser PLP é justamente valorizar essas ações cotidianas das mulheres.

Seguindo caracterização do feminismo, há uma fala de Marielle sobre a diversidade que caracteriza o termo e por consequência o movimento feminista.

Marielle: *“E que elas mesmas descobriram: 'não! não é o feminismo, são os feminismos!' Elas descobriram isso, porque tem diferença aí, tem diferença de classe, tem diferença étnica, tem diferenças. Agora, o que que eu acho importante? É que se chegou a esse ponto. Né, que eu penso, né, e eu comecei a falar isso há uns cinco anos atrás, que é mesmo a quarta onda feminista: cada uma fala por si. E aí eu tenho, eu tenho convicção de que a minha fala é de uma feminista popular. E aí, para mim, a disputa ideológica das PLPs, é a gente se colocar enquanto feminista popular e definir o que é o feminismo popular.”*

A fala de Marielle reconhece uma pluralidade no feminismo, consoante ao que já havia sido definido por Telles (2003) e exposto no capítulo 1. Dando sequência à forma como se costuma apresentar o movimento feminista através da história a PLP sugere uma quarta onda do feminismo, em que as especificidades reivindicadas alcançam uma amplitude teórica que torna necessário que cada sujeito tenha seu *lugar de fala*²⁴.

O lugar de origem e de fala dessas mulheres, suas vivências e histórias, podem marginalizá-las, tendendo a desempoderá-las. Por serem mulheres populares, muitas vezes não se sentem sujeito, capazes de questionar ou de refletir sobre teorias científicas. Daí a importância da convivência e das trocas que o movimento social proporciona.

Assim, a entrevistada afirma que o importante para o grupo de PLPs, devido a sua amplitude e diversidade é que se defina o que é o feminismo popular. E segue:

“Aí eu acho, eu (Marielle) acho, que toda feminista tem que ser, por princípio, antipcapitalista. Não precisa ser socialista - aí já é pedir demais. Mas ela tem que ser antipcapitalista. Por que o que ela está fazendo questiona a ordem, e a ordem é capitalista. Então, para mim, todos os negros e todas as mulheres, que se dizem de movimento, tem de ser antipcapitalista, tem que verbalizar. Mesmo que a gente não

²⁴ Para maiores esclarecimentos sobre o conceito de “lugar de fala”, ver: Ribeiro, Djamila. *O que é lugar de fala?*. Letramento Editora e Livraria LTDA, 2018.

consiga explicar. Porque eu não sou economista, não sou socióloga, eu não consigo, mas eu sou contra esse sistema. Esse sistema não dá conta de todas nós. É mentira. (...) Esse sistema destrói a gente. Esse sistema quer que eu me sinta inferior e que você se sinta superior. (...) Esse sistema me faz consumir. A gente precisa de tudo isso para viver? Né?! O fim da violência não implica também no fim do consumo?! Então, para mim é muito mais profundo. Agora, eu entendo isso como 'pensar o Movimento'.

Nesta fala encontramos uma proposta de entendimento do feminismo popular que se vincula necessariamente ao questionamento de uma ordem estabelecida vinculada ao consumo que priva as mulheres de seus direitos. A fala também coloca esta ordem como algo inerente à opressão pela qual todas as mulheres passam. Então o sistema que faz consumir é colocado aqui como opressor das mulheres e o que está colocado é que para se pensar em termos de movimento social é preciso pensar profundamente nestas opressões desse sistema de consumo.

A fala de Lélia, por sua vez, traz a ideia de liberdade como central para o “ser feminista”. Aponta para o respeito à diversidade de opiniões como forma dessa liberdade.

Lélia: “Liberdade. Acho que sim, aprendi a entender que ser feminista é estar com outras mulheres. Ajudando elas a pensar em forma diferente os seus direitos. Ser feminista é isso. Cada um defende o seu ponto de vista naquilo que acredita. Convencendo ou não outras pessoas, eu acredito que eu tenho que ter liberdade, e pra ser feminista eu tenho que ser livre.”

Pode-se apontar que o empoderamento que se estabelece no grupo, se refere ao “estar junto” com outras mulheres para pensar sobre os seus direitos. Nas falas aparecem os elementos direito, crença, convencimento e liberdade. A conquista do direito independeria assim da crença ou de um convencimento. Ela estaria ligada a libertação para que as próprias mulheres façam suas escolhas, tal como colocado por Nise quando esta traz a possibilidade do “dizer não”.

Outro elemento que compõe o feminismo popular do grupo é encontrado na fala da (Raquel):

“Mas com as formandas e com as formadas até a gente gosta de discutir um feminismo que não é esse que a gente aprende dentro das universidades. (...) Então

o feminismo que a gente vai discutir é aquele feminismo da mãe. Da mãe solteira, da mãe preta, da trabalhadora.”

Na fala de Luísa, a seguir, aparece de forma mais explícita uma definição do feminismo do grupo de PLPs, que se identifica como popular. Esta fala já apresenta elementos que aparecem na definição mesma de educação popular trazida por Korol (2006).

Luísa: Ser feminista dentro das PLPs e dentro da nossa perspectiva, é ser uma feminista popular. O que é ser uma feminista popular? Eu acho que é pensar o tempo inteiro como é, para que que serve o seu feminismo e para quem ele serve. Acho que isso é que ser PLP, assim. É o tempo inteiro estar se questionando a serviço de quem e do que está seu feminismo e, principalmente, numa perspectiva coletivizada, mas não só coletivizada, tipo, porque a gente está em coletivo. Coletivizada no modo de pensar a sociedade mesmo, assim. Acho que pensando amplamente e coletivamente quais são os maiores problemas que atingem as mulheres. Todas as mulheres são atingidos pelo machismo, mas aquelas que têm menos recursos, é ..., onde..., que estão morando em locais... Em lugares que têm menos... Tem menos acesso a direitos, é que são mais atingidas pelo machismo, justamente, porque não tem tantos recursos para lutar contra ele, assim. Acho que ser feminista PLP é isso, assim ... É ser popular, sabe? Pensar, ao mesmo tempo como que os conteúdos, não acadêmicos né?! Mas como que as pautas do feminismo, como que a gente vai fazer essas pautas serem pautas dialogáveis com a periferia e inseridas ali, assim (...) Como vai ser essa linguagem? Como é que vai ser essa abordagem? Como é que vai falar a partir da própria realidade delas? E da nossa (...) E é se construir e construir elas ao mesmo tempo, tipo assim, é construir o movimento e ao mesmo tempo se construir, assim (...) É estar pronta, não é dar aula, é tipo uma educação popular mesmo, assim (...), ser feminista popular.”

Da fala de Luísa pode-se perceber uma maior definição do popular, especificado agora como ter menos recursos, localizado em áreas com menos acesso aos direitos. Aqui a discussão sobre o feminismo se alia a discussão de classe social. Nesse sentido, o feminismo popular das PLPs considera a necessidade de se olhar para a desigualdade social ao se lidar com as discussões de violência contra a mulher e de machismo. A fala frisa a consideração de que o machismo atinge a todas as mulheres, mas também aponta para uma diferenciação

entre as mulheres, quando diz que algumas mulheres são mais atingidas pelo machismo.

O feminismo popular do grupo se faz na luta cotidiana pra “dar conta” de suas próprias vidas, marcadas por um sistema que as define como consumidoras e assim expropria seus direitos. É na busca do feminismo que sirva para a construção da liberdade, que entra a busca por direitos. Sem perder de vista que a construção dessa liberdade não passa pelos mesmos caminhos para todas, mas passa por garantir os direitos a todas.

Na tentativa de elaboração de definição do feminismo a partir das falas analisadas percebemos que as reflexões das entrevistadas falam sobre sua própria vida e sobre as transformações, reflexões e embates surgidos do descobrir-se ou tornar-se feminista. É na transformação de si mesmas, nas análises sobre o mundo e os grupos que estão inseridas, que as mulheres apresentam elementos de caracterização do feminismo. As características do feminismo se relacionam necessariamente com o “ser feminista” de cada uma, com suas crenças, diferenças e histórias.

3.1.3 O que é ser mulher?²⁵

Na fala de Laudelina é possível identificar uma superação de algo (que pela entrevista supõem-se que seja uma opressão externa) que a levava a ter uma baixa estima. Essa superação é apontada como o que lhe traz hoje uma valorização do que é ser mulher.

“Ser mulher, hoje é a coisa mais importante que eu acho, porque quebrando um pouco os tabus, eu tinha muito preconceito comigo mesmo. Assim, preconceito com meu corpo, de ter defeitos ...”

Duas outras entrevistadas fizeram referência a não quererem ser homens:

Lélia: *“Não sei, acho que eu não queria nascer homem. Não sei responder essa pergunta.”*

Dandara: *“Mas pessoalmente, assim, do fundo da minha alma, eu só queria ser uma pessoa. Esse é meu sonho de sociedade ou ser humano e eu sei que não dá pra a gente ser, e reforço que não dá pra a gente falar em termos disso, porque a*

²⁵ Não responderam: Jurema, Nise , Angela e Tereza.

gente tem um monte de coisa que caracteriza e traz uma desigualdade. Pra mim o comunismo feminista ambientalista é que eu só sou um ser vivo no mundo. (...) Questiono o que é masculino e o que é feminino, um bafio puta socialmente construído. Pra mim, quando a gente fala da natureza...dá uma fechada. Pra além disso, acho que ser mulher, muito honestamente eu acho que é uma oportunidade incrível, dou graças a Deus! Porque acho que é foda o lugar da opressão, mas Deus me livre de ser homem! Assim ... com todo respeito! Por conta da socialização que eles tem (...) E a gente tem esse lugar, sem criar dicotomias, mas de vítima mesmo, da ausência de poder mesmo. Mas, esse lugar de poder que eles ocupam, Deus que me livre. De bater, estuprar, ofender e não conseguir ter crítica disso... essa desumanização. (...) Mas o lugar deles é super desumanizado. Sou bem feliz sendo mulher, que alívio. Por exemplo essa coisa da sexualidade mesmo. Que que é isso dos homens?!, Ah, não posso ver uma mulher pelada que tem que comer, que porra é essa? Assim, eu tenho medo de ser estuprada e isso é uma bosta. Vou lutar pra viver outra coisa... Mas nossa, que alívio de eu não viver nessas maluquices. Acho total que o oprimido quando se liberta, liberta o opressor, porque olha ...: que lugar é esse?"

Dandara, destaca os papéis de gênero construídos socialmente dentro da questão da feminilidade e da masculinidade. Traz um reconhecimento da situação desfavorável que o "ser mulher" apresenta, mas também rejeita a condição de opressão que é associada à masculinidade.

Na entrevista com Raquel a pergunta "o que é ser mulher?" se juntou a uma segunda pergunta, a ser respondida caso fosse de sua vontade "o que é ser uma mulher negra". Isso ocorreu pois a entrevistada mencionou em sua resposta sobre o que seria o feminismo a noção de ser mãe e de ser mãe e preta. Considerando a importância das discussões entorno das especificidades de opressões relacionadas às mulheres negras para este grupo de PLPs a pergunta foi desdobrada em duas para que se pudesse estudar melhor a referência trazida pela própria entrevistada. Assim a fala a seguir apresenta especificidades da mulher negra.

Raquel: *"É, eu sempre fui uma mulher negra né? (...) é desde pequeninha eu sempre fui uma mulher também. E talvez por ser uma mulher negra que eu fui uma mulher sempre, né? Mas ser uma mulher negra é tão (...) é aquela que tem que responder por um padrão que não lhe cabe, por exemplo, sabe? É aquela que tem*

que responder por umas facilidades as quais ela nunca teve acesso. Sabe? E ser uma mulher negra é chegar um momento que vai dizer assim, não vou responder por isso não, porque isso aí não faz parte minha. E a resposta que eu vou dar pra você não é a que você quer ouvir não. Sabe por quê? Por que eu não sou quem você tá olhando. Eu não sou essa mulher que contaram pra você. Eu não sou essa mulher que a sociedade apresentou, sabe? E ser uma mulher negra é tá sentada também numa roda com várias mulheres brancas e poder dizer assim (...) poxa, eu compreendo, sabe?”

Esta fala apresenta a hipersexualização praticada contra a mulher negra. Quando diz que foi uma mulher desde pequena a entrevistada trata desta visão sobre seu corpo como “corpo de mulher”, ou seja, uma visão que carrega um componente sexual, especificamente relacionada a um racismo estrutural herdado do período de escravidão. Porém, o que a fala traz é justamente uma vontade de ação e desmistificação dessa visão sobre a mulher negra, sobre o que “contou-se” sobre a mulher negra. Raquel, ao dizer em sua frase final que compreende outras mulheres, incluindo mulheres negras e brancas indica que há algo no fato de todas serem mulheres que as identifica. Dessa maneira, chama a atenção para a vontade de ser colocada apenas como mulher, como uma situação para além de ser uma mulher negra.

Na mesma linha e complementando esse argumento se encontra a resposta de Luísa, diz ela:

“(...) Na verdade cada mulher é uma, mas o que a gente tem em comum é essa condição que a sociedade colocou pra gente, que é a opressão.”

Tendo a opressão como ponto em comum do “ser mulher”, Carolina diz:

“Quando eu entendi que a felicidade que eu queria ter, para mim, não era aquilo que eu estava tendo: ser mulher. Aí eu fui buscar minha própria felicidade, do meu jeito, né? Ser mulher para mim não é só ser mãe, né? É ser uma pessoa, é ser eu, fazer o que eu quero. É, escolher a vida que eu quero ter e ter a força e a coragem de enfrentar ela. Porque eu que escolhi.”

Apesar da opressão unir as mulheres, o “ser mulher” é vivido de diferentes formas por cada uma. Marielle usa a questão estatística da violência para caracterizar a opressão sofrida pelas mulheres. E essa característica é o que faz a solidariedade necessária e em forma de movimento. Não há uma solidariedade

apenas entre iguais. Há algo da qual todas que compartilham do “ser mulher” experimentam e as faz precisar agir em conjunto.

Marielle: *“É, aí que eu acho que tem a história da estatística. 'Ó, quem morre mais são as mulheres. Quem mais apanha são as mulheres, né?! E aí vem esse papo de mulher machista. Não! Não existe mulher machista. Existe mulher que reproduz. Porque o sistema é machista, é patriarcal. Aí eu acho que essas coisas nos unem nos diferenciam, explicam, né? E aí eu não vou deixar de ser solidária. Não vou deixar de ser solidária, agora, é, eu não deixo de ser solidária, mas, também, eu enxergo a todo o momento aonde é que está a diferença. E aí, tem que agir como Movimento.”*

3.2. A vida das mulheres como lugar da autoeducação e da elaboração de conceitos

Para Haraway (2004) o esforço de remover a categoria mulher da natureza trouxe o gênero como contraposição ao sexo. E tanto sexo quanto mulher ficaram categorias difíceis de se teorizar ou definir.

Através da exposição nas falas dos elementos para compor a ideia do “ser mulher”, se pretende demonstrar a importância da participação dessas mulheres para a formação de conceitos.

Conforme exposto por Losee (1980) na busca por princípios para uma organização do conhecimento empírico, Kant insiste em que se produza conhecimento observando a natureza como se nela houvesse determinados princípios de organização. Segundo o autor: “Kant insistiu que, embora não possamos provar que a natureza é propositalmente organizada, devemos sistematizar nosso conhecimento empírico observando a natureza como se ela fosse tão organizada”, (1980, p. 99, tradução nossa) ²⁶.

Losee (1980) compreende que, além de princípios reguladores, existiria em Kant uma defesa de idealizações no processo de elaboração de teorias. A simplificação permitida pelos conceitos seria facilitadora no processo de organização de leis empíricas. Assim,

²⁶ “Kant insisted that although we cannot prove that nature is purposively organized, we must systematize our empirical knowledge by viewing nature as if it were so organized” (LOSEE, 1980, p. 99).

ele não queria limitar a matéria-prima das teorias científicas a conceitos "derivados da natureza". Kant citou os conceitos "terra pura", "água pura" e "ar puro" como exemplos de idealizações não inferidas de fenômenos e sugeriu que o uso de tais conceitos facilita a explicação sistemática de fenômenos químicos. (LOSEE, 1980, p. 100, tradução nossa)²⁷.

Este recurso de produção de conhecimento se assemelha ao uso da noção de mulher pelas PLPs entrevistadas do grupo de PLPs de Campinas. Em suas práticas e discursos é usado o termo mulher. A noção pura de mulher é muitas vezes combatida para dar visibilidade às diversas opressões a que se submetem as diversas mulheres, porém, segue também como referência usada pelas mulheres que se solidarizam umas com as outras na busca pelos direitos e pela humanidade das mulheres.

Sobre a famosa frase de Simone de Beauvoir²⁸ *"Ninguém nasce mulher, torna-se mulher"*, Safiotti afirma que:

Beauvoir é, frequentemente, criticada por ter pretendido estudar a mulher e não mulheres. Ou seja, referiu-se a um universal, quando deveria, na opinião de suas (seus) exegetas, ter mergulhado nas condições específicas dos distintos contingentes de mulheres. Este, entretanto, era o padrão da época. Embora mais de século e meio antes, Olympe de Gouges redigiu a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, colocando no feminino o famoso documento informado pelos ideais da revolução francesa. Ninguém acusa nem os homens que escreveram a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, nem Gouges por terem usado o termo genérico. Não sendo Beauvoir historiadora, não se podia dela esperar, na década de 1940, que particularizasse os segmentos estudados. O livro certamente não teria tido o alcance que teve se não se referisse ao universal mulher. (1999, p.159)

Dessa forma, a autora nos explica a importância histórica do uso do universal mulher. Em contraposição a um homem abstrato o uso de um termo também abstrato para caracterizar as mulheres dá notoriedade a determinadas opressões e invisibiliza outras, que conforme já apontado foi motivação de reivindicações da terceira onda do feminismo.

O acréscimo do verbo ser ao termo mulher acresce também a condição de existência e que pode assim fornecer elementos para uma caracterização do fenômeno estudado.

²⁷ "Hence he did not wish to limit the raw material of scientific theories to concepts 'derived from nature'. Kant cited the concepts 'pure earth', 'pure water', and 'pure air' as examples of idealizations not inferred from phenomena, and suggested that the use of such concepts facilitates the systematic explanation of chemical phenomena" (LOSEE, 1980, p. 100).

²⁸ BEAUVOIR, Simone. (1967) *O Segundo Sexo*, Volume 2. Difusão Européia do Livro, 2ª Edição, 1970.

Para tanto, não buscamos a formação de leis sociais que definam o que é ser mulher, mostramos elementos apresentados pelas entrevistadas que acreditamos poder e dever servir para compor uma ideia do “ser mulher”. É pela possibilidade de exposição de suas subjetividades que essas mulheres constroem conhecimento.

Para Korol (2006, p. 38), a educação popular tem elementos contra hegemônicos, sendo eles: subjetividade, relacionada a uma formação militante que articula ideias com sentimentos e convicções; a concepção dialética (que se refere aos movimentos inacabados e não simplificadores dos processos sociais); pratica-teoria-pratica (sai da pratica para chegar na prática, “o objetivo do processo educativo é a formação da prática):

Consideramos la práctica social como punto de partida del proceso educativo, pero no nos remitimos con este concepto a la práctica inmediata de los grupos, sino que comparamos ésta con la praxis, es decir, con la experiencia histórica de la humanidad y la reflexión producida sobre la misma en los diversos esfuerzos teóricos. (KOROL, 2006, p. 39)

A prática a que nos referimos é uma experiência histórica em conjunto com os esforços de reflexão sobre as mesmas. Nas PLPs, essa prática se concretiza no repensar constante sobre as suas práticas feministas que vai transformando o motivo da militância. Colocam-se abertas à questões e problemáticas sobre as quais apenas a experiência de um indivíduo colocado como sujeito não teriam alcance; uma concepção democrática sobre criação coletiva de conhecimentos (rompe com o lugar do saber e o da ignorância, conhecimento é criado e não meramente reproduzido).

Quando Nise aborda a transformação em suas posturas, pela convivência com o grupo, o seu “aprender a falar não está relacionado ao conteúdo de suas falas, é sobre se compreender enquanto sujeito com direito de ter um espaço em momentos em que se compartilham experiências. Este propósito de valorização da subjetividade, está presente tanto nas concepções de ciências com que se trabalhou neste texto quanto na educação popular. Esta subjetividade suprimida demonstra faz parte de um conjunto social em que há algo que impede as mulheres de falar e não apenas aquela mulher.

Assim, as falas mostram como aprender e como se produz conhecimento a partir desses momentos de contato, solidariedade e trocas de informações proporcionados pelo fazer parte do movimento de PLPs.

Nas falas sobre ser PLP pode-se notar a vinculação das respostas com a busca por direitos, com se reconhecer a violência contra a mulher, com o saber que existe e que se precisa combater o preconceito e a violência. As falas trazem elementos sobre o aprender a partir de estar junto com outras mulheres. Trazem a importância de se organizar coletivamente e a importância de pensar no formato dessa organização. Isso é visto, por exemplo quando falam sobre a não existência de lideranças, que reforça a importância da experiência de todas. E nesse todas, ao invés da universalização abstrata, incluem cada experiência, como importante. Reconhecem, por exemplo, a importância do feminismo olhar para a experiência da mãe, e para as especificidades do ser mãe, ser preta e ser pobre, e da possível intersecção entre estas condições.

Ao responderem sobre o feminismo e o ser feminista, as entrevistadas apresentam uma ideia de se descobrirem feministas. Quando Carolina diz que percebeu que sempre foi feminista, tal descoberta mostra o conhecimento sobre o termo feminismo, reconhecendo-o em suas próprias ações e vivências. A aprendizagem aqui, está em dar significado as características do feminismo a partir de suas próprias ações mostra. Reconhece na abstração do conceito, elementos de sua própria vivência. Outras falas apresentam ações como colocar suas vontades, se permitir falar sobre suas vontades, tomar decisões como sair de um casamento com o intuito de buscar por mais felicidade, lutar por direitos. Assim, as mudanças de atitudes, perspectivas e o entendimento sobre suas possibilidades vai dando forma a uma definição de feminismo. Seguindo também uma perspectiva de mudança a fala sobre “ser o que você é”, não apresenta uma situação de aceitação, pelo contrário, expõe a luta por ser o que se é, ou seja, expõe um embate a que o ser mulher está submetido, expõe a necessidade de luta contra as mais diversas formas de opressão. Este movimento de luta também pode ser apontado na possibilidade de liberdade colocada por Lélia.

Assim, o feminismo aparece no estar junto. A pluralidade do feminismo se mostra nas falas também a partir da discussão do feminismo popular.

Por último, no que se refere a questão sobre “ser mulher”, as falas trazem a situações de descoberta de opressões, como na fala de Laudelina sobre sua percepção do preconceito para consigo mesma, na vontade de ser pessoa de Dandara e Angela, nas diversas violências sofridas e apontadas, e nas estatísticas

de violência. O apontamento para as diferentes vivências e a solidariedade a partir dessas diferenças, todas essas caracterizações, são elementos que compõe o “ser mulher”. A produção de conhecimento a partir do processo educativo possibilitado por estar no movimento de PLPs está nessas contribuições, que definem e compõe o ser mulher.

Ser PLP é diferente para cada mulher, cada uma carrega os propósitos do grupo em seus caminhos cotidianos e assim constroem juntas o que é ser PLP. É no movimento que se constrói o que é ser PLP. Assim, a definição se complexifica e se torna mais íntima. Há elementos fixos que são aqueles princípios a que o grupo segue e que assim podem ser usados como definição. Porém, através da diversidade apresentada nas falas percebemos que essa fixidez é uma semente a ser cultivada em cada integrante do grupo na busca. O ser feminista é diferente para cada mulher. Deve considerar sua história, suas limitações, suas possibilidades. Garantir direitos é buscar dar a possibilidade para que cada uma desenvolva sua história, viva seu cotidiano o mais livremente possível.

Por último, destacamos que ser mulher é diferente para cada mulher e que o fazer parte do grupo promove a solidariedade necessária para a luta contra as opressões que as atingem. Apesar das diferenças, há a escolha por caminharem juntas. Há algo que as une e as coloca a vontade de reivindicar juntas a necessidade de outras perspectivas de educação e de conhecimento que estructurem outras possibilidades de existência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como propósito mostrar a partir das percepções pessoais de cada entrevistada, como estar no grupo de PLPs promove educação e conhecimento para a emancipação.

As problematizações em relação à objetividade nas ciências nos levam a retirar este elemento da essência das ciências e assim considerá-lo como algo construído e elaborado na pesquisa. Assim, serviram para apontar que o papel da objetividade nas ciências não se deve construir sobre a negação das subjetividades. Buscamos, assim, mostrar que é preciso assumir a não neutralidade na produção do conhecimento.

Quando algum posicionamento é lido como neutro e imparcial, é visto como algo que está fora dos sujeitos e assim se apagam as condições históricas das construções humanas. Dessa maneira, vão sendo construídas ideias que naturalizam desigualdades. O que se buscou mostrar é que a construção das igualdades depende do olhar posicionado que indica a existência dos sujeitos.

A Educação Popular no grupo de Promotoras Legais Populares com quem este trabalho dialoga abre os caminhos para a produção de conhecimento a partir da vida das mulheres. As mulheres entrevistadas, por exemplo, a partir do curso ou de outras experiências de atuação, refletem sobre suas vidas. Ao perceberem a violência contra “a mulher” em situações de suas próprias histórias de vida, estão produzindo o conhecimento situado.

É através das histórias de cada uma o que as fez lutar pelo feminismo que ocorre a produção de conhecimento sobre a violência e assim, sobre o ser mulher. A criação dos filhos sozinha, o aborto, o suicídio da mãe, as situações de exploração do trabalho doméstico, a falta de direito à infância e exploração do trabalho infantil, as relações violentas com os homens do núcleo familiar, a doença que afeta a estrutura familiar, o reconhecimento da luta de suas mães, a vivência da adolescência em uma cidade com toque de recolher, a experiência no movimento negro e ser feminista dentro da família, todas essas vivências são trazidas para os espaços de atuação do grupo, espaços de encontros e trocas entre elas. Esse conjunto de vivências se encontram no grupo e constroem um ser mulher novo que se contrapõe ao modelo político do senso como sugerido em:

un nuevo hombre y una nueva mujer, opuestos em valores, concepciones y prácticas al hombre consumidor, a la mujer alienada, a los seres humanos explotados, agredidos, excluídos por el capitalismo y por la opresión que impone la sociedade patriarcal.(KOROL, 2006, p. 29).

Como sugere Bustos (2010), buscamos mostrar o poder epistemológico da experiência. Falamos sobre a possibilidade de um conhecimento que parte da contestação da estrutura de opressões estabelecidas. Que se desenvolve no “dar conta da própria vida” e no estar junto com outras mulheres que estão “dando conta”.

A abstração da noção de mulher e a busca pela caracterização das mulheres expõe aspectos complementares e contraditórios da busca por conhecimento que passam também pelas lutas do movimento social em que se inserem. Na medida em que enfatizam características que unem as integrantes, também são pontuadas de forma significativa a diferenciação entre as mulheres. Aqui percebemos que os problemas ligados à universalização dos conceitos não encontram solução apenas na fragmentação da luta pelos direitos. É na coletividade que as mulheres se empoderam e se sensibilizam. É a partir disso que se abre a possibilidade de construção de uma outra estrutura de conhecimento que irá fundamentar uma outra lógica social. Uma lógica em que o ser mulher seja estruturante das categorias de análise e não invisibilizado sob o discurso de neutralidade ou objetividade.

Nesse sentido, a atenção às mulheres negras fortalece a ideia de que é necessária a desconstrução, seguida da reconstrução, de outra lógica de produção de conhecimento. Assim como, segundo Greenshaw (1989), o problema da exclusão das mulheres negras não pode ser resolvido apenas acrescentando-as a uma estrutura de análise já estabelecida. Na reivindicação de seus direitos e no processo de empoderamento não basta conceder às mulheres o acesso ao conhecimento científico produzido por uma lógica social que tem suas raízes na noção de uma ciência “universalizante”.

Por outro lado, mas sem sugestão de oposição, quando uma mulher diz que compreende outras mulheres, incluindo mulheres negras e brancas, ela indica que há algo no fato de todas serem mulheres que as identifica. Dessa maneira, chama a atenção para a vontade de ser colocada como mulher, para além de ser uma mulher negra. Não se trata de universalizar para promover a abstração e assim o apagamento das subjetividades. A abstração problemática, que promove

apagamentos na busca pela universalidade dos direitos, não é simplesmente dissolvida nas particularidades das vivências. Estar no movimento constrói a busca pelo reconhecimento das particularidades para a construção de um modelo de conhecimento que não promova apagamentos. Quando uma mulher reivindica querer ser uma pessoa, existe aí uma reivindicação de luta contra a desumanização, que não deve apagar as especificidades de sua trajetória e história.

Assim, no intuito de reconhecimento da condição de ser mulher, por um lado sujeita aos mais variados tipos de opressões e privações e, por outro, apresentando a possibilidade de dar condições a transformação de padrões, normas, conceitos e vivências mais livres, é que este trabalho trouxe a trajetória do grupo de PLPs de Campinas.

Retomando os apontamentos iniciais de Aragão e Figueirôa (2017) sobre as concepções de ciências, e de Minayo sobre a cientificidade ser uma ideia reguladora de abstração percebe-se a necessidade de se assumir a subjetividade como inerente à produção de conhecimento.

Através da educação popular que busca reverter a situação de dominação e a formação para livre consciência é que se coloca a possibilidade do conhecer aqui proposta.

Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer. Por isto mesmo é que, no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido a situações existenciais concretas. (FREIRE, 1983, p.16).

A busca por conhecimento, gera solidariedade, que vai contra a corrente de uma individualização e enuncia a importância da coletividade. Assim, retomando a fala de Angela:

“Ser PLP é viver em comunidade e conversar, discutir sobre as vivências, o que que cada uma passa, né? E aí a gente tem algumas, muitas coisas em comum dessa vida, por ser mulher. Um reconhecimento, porque depois que você faz o curso, mesmo que você conviva com outras mulheres, e eu convivia com minha mãe, e ainda convivo, né? Mas aí abre pra uma diversidade maior e aí abre você mesma pra se conhecer mais e conhecer as outras mulheres e ir percebendo esses pontos que ligam uma a outra.”

Os pontos que ligam uma a outra as unem em termos de humanidade e também da opressão por que passam. Conforme aprendem, suas ações também vão ganhando respaldo. Aprendem a partir de suas histórias e com elas constroem também possibilidades de conhecer.

Importante ressaltar que a valorização do conhecimento produzido por estas mulheres não implica na negação do saber científico. A criação do novo passa por mudanças estruturais do saber científico sem negar a importância da busca por produzir conhecimento nas ciências. O que percebemos ao longo de todo este trabalho é a necessidade de se pensar sobre o para que e o para quem das ciências, nos apagamentos e possibilidades que esta pode promover.

Assim, as considerações construídas neste trabalho sobre as experiências dessas mulheres visam contribuir para que as ciências sejam cada vez mais ricas e complexas, que se direcione a análises mais verdadeiras, senão mais justas da realidade, e que possam assim contribuir para a construção de uma sociedade melhor para todas e todos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Celeste de Moura. **Escola e gênero = produção de meninas e mulheres cidadãs?** 2010. 154 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251408>>. Acesso em: 16 ago. 2018.

ARAGÃO, Thayse Zambon Barbosa; FIGUEIRÔA, Silvia Fernanda de Mendonça. Qual ciências na educação não formal? Com a palavra as exposições e a divulgação na internet de museus e centros de ciências brasileiros. **Revista Museologia & Interdisciplinaridade**, v. 6, p. 138-161, 2017. Disponível em <<http://periodicos.unb.br/ojs248/index.php/museologia/article/view/26115/21758>>. Acesso em 20 de março de 2019.

ARRAZOLA, Laura Susana Duque. Ciência e crítica feminista In: COSTA, A.A. e SARDENBERG, C.M.B. (orgs.) **Feminismo, ciências e Tecnologia**. Salvador, Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre Mulher e Relações de Gênero (REDOR), Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (NEIM), Universidade Federal da Bahia, vol.8 Coleção Bahianas, 2002.

ASSOCIAÇÃO DE PROMOTORAS LEGAIS CIDADE DA TERRA DE CAMPINAS E REGIÃO. **Apostila do Curso de Formação de Promotoras Legais Populares**. Campinas: 2014.

BANDEIRA, Lourdes. A contribuição da crítica feminista à ciência. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 207-228, jan. 2008. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2008000100020>>. Acesso em: 06 jul. 2017.

BARTON, A. C. **Feminist science education**. New York: Teachers College Press, 1998.

BRANDÃO, Carlos R. **A questão política da educação popular**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Lei Maria da Penha. Lei n. 11.340/2006. Coíbe a violência doméstica e familiar contra a mulher. Presidência da República, 2006.

_____. Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: 2014.

_____. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres Plano Nacional de Políticas para as Mulheres Brasília 2005.

BUSTOS, Tania Pérez. Aportes feministas a la Educación popular: entradas para repensar pedagógicamente la popularización de la ciencia y la tecnología. **Educación e pesquisa**, v. 36, n. 1, 2010.

CANÁRIO, Rui. **Educação e o movimento popular do 25 de abril. Simpósio Educação Popular e movimentos sociais**. Museu da Cidade de Almada, 7 e 8 de julho de 2006.

CARVALHO, Marília Pinto de. Teses e dissertações sobre gênero e desempenho escolar no Brasil (1993 - 2007): um estado da arte. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 147-162, Apr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30 de fev de 2018.

CATINI, Carolina de Roig; MELLO, Gustavo Moura de Cavalcanti. **ESCOLAS DE LUTA, EDUCAÇÃO POLÍTICA**. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1177-1202, Dec. 2016. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000401177&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 29 de jan de 2019.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

COSTA, Maria Conceição da; FELTRIN, Rebeca Buzzo. Desafios da e em Gênero, ciências e Tecnologia. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 47, 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332016000200701&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 24 de nov de 2017.

CRENSHAW, Kimberle. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. **University of Chicago Legal Forum**: Vol. 1989: Iss. 1, Article 8. Disponível em: <<http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>> Acesso em: 10 jul 2017

DAGNINO, Renato Peixoto. **Neutralidade da ciência e determinismo tecnológico**: um debate sobre a tecnociência. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA. 2008.

FEINSTEIN, N. W., ALLEN, S., JENKINS, E. Outside the pipeline: Reimagining science education for nonscientists. *Science*, New York **340**(6130), 314–317.2013

FERNANDES, Carolina dos Santos; MARQUES, Carlos Alberto; DELIZOICOV, Demétrio. **Contextualização na formação inicial de professores de ciências e a perspectiva educacional de Paulo Freire**. Ens. Pesqui. Educ. Ciênc. (Belo Horizonte), Belo Horizonte, v. 18, n. 2, p. 9-28, Agosto de 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172016000200009&lng=en&nrm=iso>. acesso em 25 Mar. 2019.

FIGUEIRÔA, Silvia Fernanda de Mendonça. Objectivity. In: **RECIIS – Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 107-110, jul.-dez., 2008.

FRAGA, L. As incubadoras tecnológicas de cooperativas populares e as relações entre ciências, tecnologia e sociedade. **Revista Tecnologia e Sociedade**. v. 14, n.

31, p.140-155, mai./ago.2018. Disponível em:
<<https://periodicos.utfpr.edu.br/rt/article/view/5811>>. Acesso em: 20 de jul de 2018.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

HARDING, Sandra. **The Science Question in Feminism.** New York: Ithaca and London, 1986.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 5, p. 7-41, jan. 2009. ISSN 1809-4449. Disponível em:
<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>>. Acesso em: 04 de nov de 2017.

_____. "Gênero" para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 22, p. 201-246, June 2004. Available from
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332004000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 mar. 2019.

HODSON, D., Philosophy of science, science and science education, **Studies in Science Education**, 12, 25-57. 1985.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências.** Tradução de: Maria Viviana V. Resende. 2. ed., revista. – Brasília: MMA, 2006. 128 p.; 24 cm. (Série Monitoramento e Avaliação, 2)

KOROL, Claudia. Educación Como Acción Cultural Para La Libertad. In KOROL, **Caleidoscopios de Rebeldías.** Argentina, Ediciones America Libre, 2006.

LACEY, Hugh. **Valores e atividade científica.** São Paulo, SP: Associação Filosófica Scientiae Studia: Editora 34, 2010.

LIMA, B. S.; LOPES, M. M.; COSTA, M. C.. **Programa Mulher e Ciência: breve análise sobre a política de equidade de gênero nas ciências, no Brasil.** In: XI

Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Género, 2016, San José. Programa Mulher e Ciência: breve análise sobre a política de equidade de gênero nas ciências, no Brasil., 2016. v. 1. p. 1-20

LOPES, Maria Margaret. **A favor da desescolarização dos museus**. Educação e Sociedade, V. S/N, N.40, P. 443-455, 1991.

LOSEE, John. **A historical introduction to the philosophy of science**. Oxford: Oxford University Press, 1980.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LÖWY, Ilana. Universalidade da ciências e conhecimentos “situados”. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 15, p. 15-38, jun. 2000. ISSN 1809-4449. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8635360>>.

Acesso em: 21 de jun de 2017.

MAFFÍA, Diana. Epistemología Feminista: por una inclusión de lo femenino en la ciencia. In: N. B. Graf & J. Flores (Eds.), **Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica** (p. 623–633). México DF: Universidad Autónoma de México – Plaza y Valdés, 2005.

MARTINS, Roberto de Andrade. Introdução. A história das ciências e seus usos na educação. Pp. xxi-xxxiv, in: SILVA, Cibelle Celestino (ed.). **Estudos de história e filosofia das ciências**: subsídios para aplicação no ensino. São Paulo: Livraria da Física, 2006.

MATOS, Marlise. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. **Rev. Estud. Fem., Florianópolis**, v.16, n.2, p. 333-357, Agosto 2008.

MATOS, Marlise. Movimento e Teoria Feminista: é possível reconstruir a teoria feminista a partir do Sul global? **Revista de sociologia e política**, v. 18, n. 36, 67-92, Junho 2010.

MATSUDA, Fernanda; TELES, Maria Amélia de Almeida. **20 anos de Promotoras Legais Populares de São Paulo: Concebendo a transformação.** União de Mulheres do Município de São Paulo, 2014.

MATTHEWS, Michael. História, filosofia e ensino de ciências: a tendência atual de reaproximação. **Caderno brasileiro de ensino de física**, Florianópolis, v. 12, n. 3, p. 164-214, jan. 1995. ISSN 2175-7941. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/7084>>. Acesso em: 11 mar. 2019. doi:<https://doi.org/10.5007/%x>.

MENDES, Magali. A Primavera das Promotoras Legais Populares. Somos PLPs com raça e classe! In: MATSUDA, Fernanda; TELES, Maria Amélia de Almeida. **20 anos de Promotoras Legais Populares de São Paulo: Concebendo a transformação.** União de Mulheres do Município de São Paulo, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

MOURA, Breno Arsioli. O que é natureza da ciência e qual sua relação com a História e Filosofia da Ciências? **Revista Brasileira de História da Ciências**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 32-46, jan/jun 2014.

PÉREZ, Daniel Gil et al. Para uma imagem não deformada do trabalho científico. **Ciências & Educação**, Bauru, v. 7, n. 2, p. 125-153, 2001.

PISCITELLI, Adriana. Recriando a (categoria) mulher? In: ALGRANTI, Leila (Org.). **A prática feminista e o conceito de gênero.** Campinas: IFCH-Unicamp, 2002. (Textos Didáticos, n. 48), 2002.

REIS, Pedro. **A escola e as controvérsias sociocientíficas: Perspectivas de alunos e professores.** Lisboa: Escolar Editora, 2008.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Letramento Editora e Livraria LTDA, 2018.

ROSA, Katemari; DA SILVA, Maria Ruthe Gomes. Feminismos e ensino de ciências: análise de imagens de livros didáticos de Física. **Revista Gênero**, v. 16, n. 1, 2015.

ROSEMBERG, FÚLVIA. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 515-540, 2001. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 Mar. 2019.

ROY, Lise. **Mulheres fazendo história: história do grupo de mulheres na periferia: 1980-2010**. Holambra, SP: Editora Setembro, 2012.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a teoria queer**. Tradução e notas de Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Primórdios do conceito de gênero. **Cadernos Pagu**, n. 12, p. 157-163, 1999.

SARDENBERG, Cecília M.B. Da crítica feminista à ciência a uma ciência Feminista? In: COSTA, A.A. e SARDENBERG, C.M.B. (orgs.) **Feminismo, ciências e Tecnologia**. Salvador, Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre Mulher e Relações de Gênero (REDOR), Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (NEIM), Universidade Federal da Bahia, vol.8 Coleção Bahianas, 2002.

SARDENBERG, Cecília M.B. Conceituando “Empoderamento” na Perspectiva Feminista. Sardenberg NEIM/UFBA. **I Seminário Internacional: Trilhas do Empoderamento de Mulheres** – Projeto TEMPO’, promovido pelo NEIM/UFBA, em Salvador, Bahia, de 5-10 de junho de 2006.

SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Bauru: EDUSC, 2001

SILVA, Franklin Leopoldo. **Notas sobre relação entre educação e negação**. Texto apresentado no seminário sobre Theodor Adorno, realizado no Instituto Goethe, em maio de 2005, São Paulo, SP. (mimeo)

SOUZA, A. M. F. L. Ensino de ciências: onde está o gênero? **Revista Entreideias**, Salvador, n.13, p.149-160, jan./jun. 2008.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

TELES, Amelinha; LEITE, Rosalina Santa Cruz. **Da Guerrilha à Imprensa Feminista**: a construção do feminismo pós luta armada (1978-1980). São Paulo: Editora Intermeios, 2013.

UNIÃO DE MULHERES DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. **Guia Promotoras Legais Populares**. São Paulo: 2016.

YOUNG, Iris Marion. A imparcialidade e o público cívico: algumas implicações das críticas feministas da teoria moral e política. In: BENHABIB, Seyla; CORNELL, Drucilla (org). **Feminismo como crítica da modernidade**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1987.

ANEXO 1

Roteiro para entrevistas

Roteiro para entrevistas com PLPs da Associação Cida da Terra de PLPs de Campinas e Região. Tema: *Como estar no coletivo é formativo e contribui para a produção de conhecimento crítico à noção de neutralidade das ciências e às questões de gênero.*

Perguntas sobre o coletivo:

- 1 - O que é ser PLP?
- 2 - O que é ser feminista no grupo de PLPs de Campinas?
- 3 - Quais as dificuldades você encontra no grupo? Quais você acredita que sejam as causas dessas dificuldades?
- 4 - Sobre o amadurecimento do grupo: Como era o grupo quando você fez o curso?
- 5 - Você acha que o grupo mudou de como era quando você o conheceu e como é hoje?
- 6 - Quais eram os temas abordados no curso?
- 7 - Quais os temas trabalhados hoje? Houve muitas mudanças?
- 8 - Quais os temas mais polêmicos, ou mais difíceis?

Perguntas sobre temas abordados nos cursos e reuniões de formação:

Sobre conceitos: RAÇA, CLASSE e GÊNERO

- 9 - Como ser PLP tem relação com sua noção de raça?
- 10 - Como ser PLP tem relação com sua noção de classe? O que é ser popular?
- 11 - Como ser PLP tem relação com sua noção de gênero?

LUGAR

- 12 - Como você acredita que o lugar de onde você veio, o lugar onde você vive, mora e trabalha tem influencia o grupo do qual você faz
- 13 - Como a cidade de Campinas é influenciada e influencia e é influenciada pelo movimento?

Perguntas mais pessoais:

- 14 - Como ter feito o curso e fazer parte das PLPs contribuiu para sua própria formação/empoderamento?

ANEXO 2

TECLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Processos educativos e produção de conhecimento na participação do coletivo de mulheres da Associação Cida da Terra de Promotoras Legais Populares de Campinas e Região

Marina Groschitz (aluna de mestrado) e Sílvia Fernanda de Mendonça Figueiroa (orientadora)
Número do CAAE: (72311317.0.0000.5404)

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

Esta pesquisa tem o intuito de colaborar para o avanço dos estudos de gênero na intersecção entre produção de conhecimento científico e educação não formal, bem como contribuir para o fortalecimento e empoderamento do grupos de mulheres da “Associação Cida da Terra de Promotoras Legais Populares de Campinas e Região”, e servir como ferramenta de qualificar as discussões de gênero em seu campo de atuação.

Dessa forma, tem por objetivo analisar como estar no coletivo é formativo e contribui para a produção de conhecimento crítico à noção de neutralidade da ciências e às questões de gênero.

Participando do estudo você está sendo convidado a:

- Ser entrevistada pela pesquisadora e fornecer suas opiniões sobre as questões propostas. As entrevistas serão realizadas de forma presencial ou virtual, de acordo com sua preferência e disponibilidade.*
- Posteriormente lhe será solicitada autorização para publicação das transcrições das entrevistas ou de trechos das mesmas.*
- Participar de entrevistas que terão duração de aproximadamente uma hora e a entrevistadora se deslocará até local combinado com as entrevistadas, podendo ser em suas próprias casa ou em local acordado por ambas. Detalhar frequência, duração, necessidade de deslocamento para o local do estudo e outros aspectos relevantes.*

Serão entrevistadas as PLPs que participam ativamente das ações da Associação Cida da Terra de Promotoras Legais Populares de Campinas e Região, tais como reuniões mensais, atos, marchas, grupos de discussão por e-mail e redes sociais, tais como facebook e WhatsApp, bem como da coordenação e comissão de apoio dos cursos realizados pela associação.

Desconfortos e riscos:

Você não deve participar deste estudo se não se sentir confortável em responder ao questionário.

Benefícios:

Aprofundar o conhecimento sobre o próprio grupo das entrevistadas, para seu empoderamento, e qualificar as discussões de gênero em seu campo de atuação.

Acompanhamento e assistência:

Caso existam problemas após a aplicação do questionário a entrevistadora se dispõe a esclarecer, bem como suprimir as eventuais falas, ou partes de falas das participantes que assim o desejarem.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Ressarcimento e Indenização:

Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo, e também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Por isso a entrevistadora se dispõe a ir até o local escolhido pelas entrevistadas.

Métodos alternativos:

Esta pesquisa não utiliza métodos experimentais na área biomédica.

Aconselhamento genético:

Esta pesquisa não é da área de genética humana.

Armazenamento de material:

Esta pesquisa não tem armazenamento de material biológico.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores Marina Groschitz, rua Luis Vicentim Sobrinho, 840, Vila Santa Isabel, Campinas, telefone: 19 97948445 e e-mail: marinagroschitz@gmail.com. Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP das 08:30hs às 11:30hs e das 13:00hs as 17:00hs na Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936 ou (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br.

As informações obtidas na pesquisa serão analisadas sob a supervisão da professora Dr^a Sílvia Fernanda de Mendonça Figueirôa.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante:

Data: / / . (Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Data: / / . (Assinatura do pesquisador)

ANEXO 3

Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Processos educativos e produção de conhecimento na participação do coletivo de mulheres da Associação Cida da Terra de Promotoras Legais Populares de Campinas e Região

Pesquisador: MARINA GROSCHITZ

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 72311317.0.0000.5404

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e

Patrocinador Principal: Capes Coordenação Aperf Pessoal Nível Superior

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.377.723

Apresentação do Projeto:

INTRODUÇÃO:

Este projeto busca analisar a produção de conhecimento em espaços de formação feministas a partir do entendimento de ensino e educação inspirado nas propostas de Paulo Freire, pautadas na noção de que a educação deve ser um instrumento de empoderamento e emancipação (FREIRE, 1987). Este entendimento inspira as chamadas pedagogias feministas, propostas de trabalho que se originam de grupos de autoconsciência ou de conscientização e ação feministas surgidos, nos Estados Unidos, na década de 1960, que buscam elaborar práticas pedagógicas com olhares essencialmente dirigidos para o gênero feminino (LOURO, 1997). Ao olhar estas práticas, se buscará refletir acerca do conhecimento científico envolvido, principalmente naquilo que se liga às questões de gênero inerentes à produção desse tipo de conhecimento. Este propósito é também apresentado no contexto da História e da Filosofia das Ciências pelas noções de natureza das Ciências e de alfabetização científica, que têm servido para o estudo e construção de parâmetros metodológicos que visem proporcionar uma consciência crítica sobre a construção do pensamento científico e do Ensino de Ciências. Tais noções têm como base a reconstrução de certa visão sobre o conhecimento científico, desmistificando sua neutralidade, historicizando e contextualizando sua produção. A contribuição da História e Filosofia da Ciência no ensino é feita através da abordagem

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936 **Fax:** (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 2.377.723

contextualista, em que se dá a devida importância aos contextos éticos, social, histórico, filosófico e tecnológico nas definições em contraposição a uma idealização em Ciência colocada como resultado de um processo lógico de observação da realidade, e menos como uma abstração do cientista (MATHEWS, 1995). É essa imagem de Ciência que os estudos sobre alfabetização científica pretendem desconstruir através da noção de uma ciência cidadã (FEINSTEIN, 2013). Tal abordagem de temas sociocientíficos na educação sugere uma análise da própria construção do conhecimento científico enquanto algo a ser analisado e contextualizado. Essa visão idealizada da construção do conhecimento científico também tem sido problematizada por teorias feministas da Ciência que introduzem as questões de gênero às análises epistemológicas e que possibilitam a reflexão sobre a suposta objetividade e neutralidade dessa construção. Dentro dessa crítica, mostra-se como as conquistas sociais feministas ao longo da história podem ser trazidas para dentro da produção de conhecimento nas Ciências, problematizando-se a participação das mulheres, as questões de valorização e desvalorização de características de gênero, bem como a possibilidade que tais discussões trazem para um aumento de sensibilização em relação à própria falta de neutralidade das Ciências. Dentro dos estudos epistemológicos das Ciências, o conceito de gênero começa a ser formulado por Gayle Rubin, em 1975, no livro “O tráfico das mulheres, notas sobre a economia política do sexo”, em que o sistema sexo/gênero seria um “conjunto de arranjos através dos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana e nas quais estas necessidades sociais transformadas são satisfeitas”. Piscitelli (2002, p.8). O gênero seria, portanto, um estudo das convenções da sexualidade em cada sociedade. Sobre a mesma perspectiva de convenções que se estabelecem culturalmente, Schiebinger (2001), afirma que a ideia de gênero se relaciona com ser homem ou mulher dentro de um ambiente social, assim, seria o sistema de signos e símbolos que denota relações de poder e hierarquia entre os sexos. E a partir disso, o feminismo definiria uma perspectiva de combate a esta hierarquização e as epistemologias feministas uma forma de aplicação desta perspectiva ao desenvolvimento da Ciência. As discussões feministas de gênero nas ciências compõem um campo de estudo a que se denomina epistemologias feministas, que é também marcado por divergências e correntes teóricas, mas que se encontram nos apontamentos da não neutralidade da construção do pensamento científico em relação a gênero. Segundo Matos (2008, p.342), o objetivo científico fundamental deve ser a busca da emancipação social responsável, e o conceito de gênero serve de base para este processo emancipatório. A autora afirma que: “se a ‘verdade é um jogo de lutas em todo o campo’, os estudos de gênero com viés feminista, ao desmontarem parte substantiva da epistemologia ocidental, descentrando a razão universal que historicamente teria sido um produto

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

CEP: 13.083-887

UF: SP **Município:** CAMPINAS

E-mail: cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 2.377.723

da dominação do gênero masculino, já conquistaram terreno legítimo no conhecimento. Uma perspectiva multicultural realmente emancipatória de ciência é aquilo que se está tentando reconstruir por agora. ” Assim, a questão proposta aqui se encaminha no sentido da definição de uma “perspectiva crítica feminista de gênero” (SARDENBERG, 2001). Perspectiva esta que servirá para análise do ensino de ciências enquanto efetivo dentro de um processo de educação libertador. Conforme exposto por Maffía (2005), os pares de conceitos dicotômicos sobre os quais a Ciência se fundamenta (objetivo/subjetivo; universal/particular; racional/emocional; abstrato/concreto; público/privado; fatos/valores; mente/corpo; literal/metafórico), se encontram sexualizados e hierarquizados, o que reforça uma hierarquização entre os sexos masculino e feminino. Sobre a sexualização dos pares, as características de objetividade, universalidade, razão, abstração, público, etc., são apontadas como tradicionalmente atribuídas aos homens. Por sua vez, a subjetividade, a particularidade, a emoção, etc., são atribuídas às mulheres. Para a autora, a sexualização produz estereótipos entre os dois lados, mas ressalta que os dois lados não são apenas diferentes, eles são hierarquizados, ou seja, são valorizados de formas distintas. Por sua vez, fora do âmbito científico, os movimentos feministas pautam as discussões de gênero e de neutralidade dos conceitos e de noções legitimadas pelas ciências em seus espaços de formação e debates. Em 1994, a União de Mulheres, ONG que atua há 34 anos defendendo os direitos das mulheres na cidade de São Paulo, inicia o Projeto Promotoras

Legais Populares da União de Mulheres do Município de São Paulo em que são promovidos encontros entre professoras vinculadas ao Centro de

Estudos da Procuradoria do Estado de São Paulo com intuito de promover a capacitação legal de mulheres. O método utilizado em suas formações se apoia na educação popular, no feminismo e nos direitos sociais. Por educação popular se entende que “os papéis de quem ensina e quem aprende não são fixos”p.8, e assim se produz conhecimento compartilhando contribuições das trajetórias dos diversos envolvidos no processo educativo. Os princípios relacionados ao feminismo se alicerçam na busca pela igualdade de direitos entre mulheres e homens. Por sua vez, os direitos são entendidos, de forma geral, como “a tradução em regras do que uma sociedade considera certo e errado” (União de Mulheres do Município de São Paulo, 2016) p.9. Em 1998, é realizada a primeira experiência de formação de Promotoras Legais Populares em Campinas, em parceria com o SOS mulher e família. Mas é em 2007 que um grupo de mulheres populares se organiza e estrutura um curso de formação de PLPs. Em 2009, o grupo cria a Associação de PLPs Cida da Terra de Campinas e Região, uma associação sem fins lucrativos de defesa dos direitos sociais das mulheres. (Cartilha do curso de formação).

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

CEP: 13.083-887

UF: SP **Município:** CAMPINAS

E-mail: cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 2.377.723

O grupo de Campinas possui suas especificidades em relação ao projeto de São Paulo, e este projeto buscará se dedicar a estas especificidades, analisando-as através da atuação das mulheres no coletivo. Dessa maneira, se buscará analisar a construção de conhecimento através da participação neste grupo de mulheres.

HIPÓTESE:

- Fazer parte do coletivo é formador pois propicia espaços de reflexão e questionamento sobre a própria vida e sobre ideia de “verdades” legitimadas pela cientificidade de teorias e conceitos relacionados ao corpo e a situação da mulher na sociedade.
- O discurso de neutralidade na produção do conhecimento científico mascara a existência de uma hierarquização social que acaba por desqualificar outros formatos de construção de conhecimento.
- A participação em espaços de formação feminista, para além da formação em direitos, produz conhecimento na medida em que as mulheres debatem sobre conceitos na busca de entender as questões de gênero que incide sobre eles

METODOLOGIA:

As metodologias a serem utilizadas na pesquisa estão relacionadas à pesquisa participante uma vez que a pesquisadora buscará sistematizar e analisar as informações recolhidas do grupo a partir da vivência em conjunto com o grupo estudado em atividades práticas formativas e reuniões, assim como em entrevistas. O questionário a ser aplicado, segundo definições de MINAYO (1991), mescla a entrevista semi-estruturada, em que se articulam a liberdade do informante em relação às respostas dadas aos temas propostos à perguntas previamente formuladas pelo entrevistador com o que a autora chama de história de vida, que podendo ser escrita ou verbalizada, sua principal função é “retratar as experiências vivenciadas, bem como as definições fornecidas por pessoas, grupos ou organizações” (p.58). Assim, quando a entrevista for feita pessoalmente, o questionário, apresentado em anexo, será lido conjuntamente com as entrevistadas, antes da entrevista, e em seguida serão feitas as questões uma a uma. As respostas serão registradas com gravador de áudio e por anotações da entrevistadora e posteriormente serão sistematizadas e disponibilizadas para as entrevistadas. No que se refere aos casos em que as questões forem disponibilizadas por escrito, ou através de outros formatos virtuais como

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

CEP: 13.083-887

UF: SP **Município:** CAMPINAS

E-mail: cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 2.377.723

chamadas de vídeo pela internet, as respostas das entrevistadas irão compor conjuntamente com as entrevistas presenciais ao final da sistematização um quadro de análise a ser disponibilizado para o coletivo estudado.

Metodologia de Análise de Dados:

Análise qualitativa das transcrições das respostas dadas ao questionário nas entrevistas relacionando as respostas com a referência biográfica.

CRITÉRIO DE INCLUSÃO:

Serão entrevistadas as PLPs que participam ativamente das ações da Associação Cida da Terra de Promotoras Legais Populares de Campinas e Região, tais como reuniões mensais, atos, marchas, grupos de discussão por e-mail e redes sociais, tais como facebook e WhatsApp, bem como da coordenação e comissão de apoio dos cursos realizados pela associação. Entende-se por participar ativamente a presença em pelo menos um desses espaços mensalmente ou que apresentaram a justificativa da falta por até três meses.

CRITÉRIO DE EXCLUSÃO:

Serão excluídas da pesquisa aquelas que não se dispuserem a participar da mesma, bem como aquelas que não participaram das ações da Associação Cida da Terra de Promotoras Legais Populares de Campinas e Região e não justificaram suas faltas a partir de 01 de agosto de 2017.

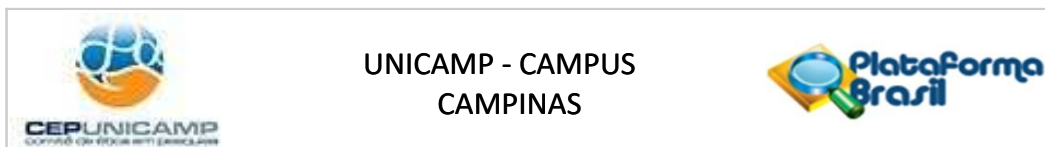
Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO

Evidenciar a construção do conhecimento em espaços de formação feministas

OBJETIVO SECUNDÁRIO:

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126		CEP: 13.083-887
UF: SP	Município: CAMPINAS	E-mail: cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 2.377.723

Discutir a questão da neutralidade na produção do conhecimento através do conceito de gênero das epistemologias feministas. Analisar a produção de conhecimento sobre certos conceitos, abordados pelas epistemologias feministas na discussão do método científico como: corpo, raça, classe e gênero, no processo de empoderamento de mulheres que atuam na Associação Cida da Terra de Promotoras Legais Populares de Campinas e Região em seus espaços de debate e de formação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Sendo um trabalho de pesquisa no âmbito das Ciências Humanas entende-se que os possíveis riscos se ligam ao âmbito da exposição das opiniões colocadas nos depoimentos. Assim, o controle dos riscos se fará por meio das garantias éticas anteriormente expostas no item 7 deste projeto. Todavia, se buscará também garantir a devida segurança, principalmente quanto a horário e local das entrevistas, que serão feitas dentro das casas das entrevistadas ou da entrevistadora, tendo em vista as possíveis vulnerabilidades do grupo envolvido, que por serem mulheres, são muitas vezes discriminadas e são alvos de situações de violência específicas (assédio, estupro etc.).

Benefícios:

Quanto aos benefícios, considera-se que o reconhecimento da importância do papel de grupos de educação não formal no meio acadêmico, bem como um trabalho de aprofundamento reflexivo dos conceitos abordados pelo grupo contribuirão para a diminuição das vulnerabilidades citadas, tanto para as mulheres do grupo quanto para um possível aumento da conscientização da sociedade em geral.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Este protocolo se refere ao Projeto de Pesquisa "Processos educativos e produção de conhecimento na participação do coletivo de mulheres da Associação Cida da Terra de Promotoras Legais Populares de Campinas e Região" cujo pesquisador responsável é Marina Groschitz com a colaboração da pesquisadora participante Silvia Fernanda de Mendonça Figueiroa. A pesquisa foi enquadrada na Área Grande Área 7 – Ciências Humanas e embasará a Mestrado da pesquisadora. A

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

CEP: 13.083-887

UF: SP **Município:** CAMPINAS

E-mail: cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 2.377.723

Instituição Proponente é o Programa de Pós-graduação Multiunidades em Ensino de Ciências. Segundo as Informações Básicas do Projeto, a pesquisa será desenvolvida com recursos CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal Nível Superior. O cronograma apresentado contempla o início da 15/08/2017 (previsão de aprovação do CEP/CONEP), com termino em 31/10/2017. Serão abordados ao todo 20 participantes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram analisados os seguintes documentos de apresentação obrigatória:

- 1 – Folha de Rosto Para Pesquisa Envolvendo Seres Humanos: devidamente apresentada.
- 2 – Projeto de Pesquisa: “Processos educativos e produção de conhecimento na participação do coletivo de mulheres da Associação Cida da Terra de Promotoras Legais Populares de Campinas e Região ”
- 3 – Orçamento financeiro – de acordo com o pesquisador a pesquisa será realizada com recursos CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal Nível Superior.
- 4 – Cronograma – o início da 15/08/2017 (previsão de aprovação do CEP/CONEP), com termino em 31/10/2017.
- 5 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Foi apresentado e devidamente corrigido.
- 6 – Currículo do pesquisador principal e demais colaboradores: foram devidamente apresentados

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

- O participante da pesquisa deve receber uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (quando aplicável).
- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (quando aplicável).

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

CEP: 13.083-887

UF: SP Município: CAMPINAS

E-mail: cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 2.377.723

- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado. Se o pesquisador considerar a descontinuação do estudo, esta deve ser justificada e somente ser realizada após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou. O pesquisador deve aguardar o parecer do CEP quanto à descontinuação, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de uma estratégia diagnóstica ou terapêutica oferecida a um dos grupos da pesquisa, isto é, somente em caso de necessidade de ação imediata com intuito de proteger os participantes.

- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas e aguardando a aprovação do CEP para continuidade da pesquisa. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial.

- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente seis meses após a data deste parecer de aprovação e ao término do estudo.

- Lembramos que segundo a Resolução 466/2012, item XI.2 letra e, “cabe ao pesquisador apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento”.

- O pesquisador deve manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_P	07/11/2017		Aceito

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

CEP: 13.083-887

UF: SP **Município:** CAMPINAS

E-mail: cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 2.377.723

Básicas do Projeto	ETO_900430.pdf	20:45:21		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	teclecorrigido.pdf	07/11/2017 20:43:42	MARINA GROSCHITZ	Aceito
Outros	cartaresposta.pdf	07/11/2017 20:39:03	MARINA GROSCHITZ	Aceito
Outros	comprovantematricula.pdf	12/07/2017 16:17:27	MARINA GROSCHITZ	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	17/04/2017 20:40:34	MARINA GROSCHITZ	Aceito
Folha de Rosto	marinaplatbrasil.pdf	17/04/2017 20:08:48	MARINA GROSCHITZ	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINAS, 13 de Novembro de 2017

Renata Maria dos Santos Celeghini (

Assinado por:

Renata Maria dos Santos Celeghini
(Coordenador)

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

CEP: 13.083-887

UF: SP

Município: CAMPINAS

E-mail: cep@fcm.unicamp.br