

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA DAS DORES CARDOSO FRAZÃO

EM CENA: empoderamento de mulheres diretoras

São Luís
2009

MARIA DAS DORES CARDOSO FRAZÃO

EM CENA: empoderamento de mulheres diretoras

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
- Mestrado em Educação, como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Diomar das Graças Motta

São Luís
2009

Frazão, Maria das Dores Cardoso.

Em cena: empoderamento de mulheres diretoras/ Maria das Dores
Cardoso Frazão. – São Luís, 2009

160 f.

Impresso por computador (fotocópia)

Orientadora: Prof^a Dr^a Diomar das Graças Motta

Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do
Maranhão, 2009

1. Administração escolar - Mulher. 2. Empoderamento. 3. Paço do
Lumiar - Maranhão. I. Título.

MARIA DAS DORES CARDOSO FRAZÃO

EM CENA: empoderamento de mulheres diretoras

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
- Mestrado em Educação, como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestra em Educação.

Aprovada em / / 2009.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Diomar das Graças Motta – (Orientadora)

Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof^ª. Dr^ª Ana Alice Alcântara Costa

Doutora em Sociologia Política
Universidade Federal da Bahia

Prof^ª.Dr^ª Maria Alice Melo

Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

A Yeshua Meshiach

MINHA GRATIDÃO

A realização desta pesquisa só foi possível porque contei com auxílio de **pessoas maravilhosas!**

Deus, o que darei por todas as **graças** recebidas?

Maria Aparecida Rodrigues Cardoso, de quem sou filha, o teu **amor**, traduzido em luta por nossa educação e uma vida melhor inspiram o meu projeto de vida.

Professora Doutora **Diomar das Graças Motta**, minha orientadora, há tanto a dizer-te em reconhecimento pelo que tens feito por mim. Em nossa convivência tenho experimentado a **solidariedade** que tanto Simone de Beauvoir reivindicou entre as mulheres.

A **Glória, Socorro e Raquel**, minhas irmãs. **Antônio e José**, meus irmãos. Nossa **amizade** incondicional fortalece a minha vida.

Amandina, Yasmin, Yarina e Rebeca, minhas sobrinhas e **Anando**, meu sobrinho. O carinho de vocês dá mais sabor à **vida**.

A **Kalib e Antônio**, meus amigos, por me acompanharem nas visitas ao campo, digitações de textos e **apoio** constantes.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Maranhão:

Professoras doutoras Adelaide Ferreira Coutinho, Beatriz Sabóia, Ilma Vieira do Nascimento, Ilzeni Silva Dias, Iran de Maria Nunes Leitão, Lélia Cristina Silveira de Moraes, Maria da Conceição Brenha Raposo, Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho, Silvana Maria Moura da Silva, em especial, **Maria Alice Melo** pela significativa **contribuição** no exame de qualificação, bem como sua **inigualável** presença à frente deste Programa e **Maria de Fátima da Costa Gonçalves** pelo **carisma** com que desenvolve a docência.

Professores doutores: Antônio José Silva Oliveira, Antônio Paulino de Sousa, César Augusto Castro, Flávio Bezerra de Farias, Francisco José Lima Sales, João de Deus Vieira Barros, José Bolívar Burbano Paredes, Paulo da Trindade Nerys Silva.

Professora doutora **Maria Mary Ferreira**, que participou do meu exame de qualificação, no qual forneceu pistas para encaminhar a pesquisa; além do **estímulo** para conclusão desta caminhada.

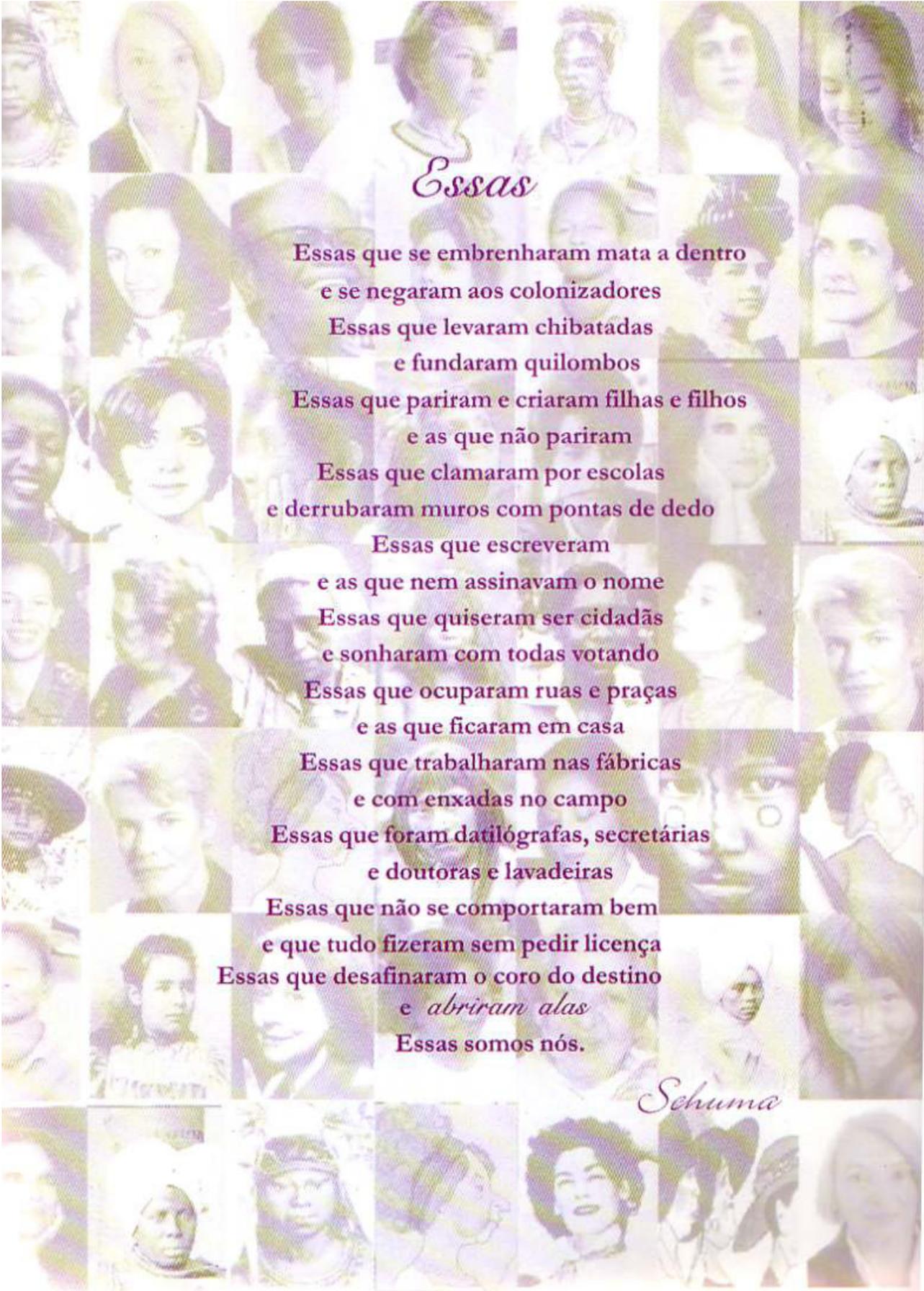
Gisele, Josuedna e Júlio porque estão sempre prontas a nos **ajudar**.

À Secretaria Municipal de Educação de Paço do Lumiar, e às respectivas diretoras das Unidades de Educação Básica: Alfredo Silva, Benjamin Peixoto, Lêda Tájra, Luiz Rocha,

Genival Pereira, Nicolau Dino, por consentirem a minha inserção nas escolas, de onde abstraí elementos que me ajudaram a compreender como uma **mulher diretora empodera-se**.

Aos/as meus/minhas colegas da 8ª turma do Mestrado: Angélica Frazão, Bárbara Lima, Carlos Dublante, Carlos Erick, Guilherme Ribeiro, Hertz Dias, Karla Sousa, Kátia França, Leonardo Coimbra, Maira Rocha, Márcia Costa, Maria José dos Santos, Rachel Tavares, Raimundo Castro e Terezinha Amaral. Em especial, **Diana Diniz, Maria Angélica Cordeiro, Maria da Guia Viana e Sirlene Mota**, por compartilharmos as tristezas e **alegrias** em mais uma etapa de nossas vidas.

Minhas **caras colegas do GEMGe**, sobretudo, Elisângela, Mary, Raimunda, Selma, Socorro e Zeila, pelas palavras de **ânimo**.



Essas

Essas que se embrenharam mata a dentro
e se negaram aos colonizadores
Essas que levaram chibatadas
e fundaram quilombos
Essas que pariram e criaram filhas e filhos
e as que não pariram
Essas que clamaram por escolas
e derrubaram muros com pontas de dedo
Essas que escreveram
e as que nem assinavam o nome
Essas que quiseram ser cidadãs
e sonharam com todas votando
Essas que ocuparam ruas e praças
e as que ficaram em casa
Essas que trabalharam nas fábricas
e com enxadas no campo
Essas que foram datilógrafas, secretárias
e doutoras e lavadeiras
Essas que não se comportaram bem
e que tudo fizeram sem pedir licença
Essas que desafinaram o coro do destino
e *abriram alas*
Essas somos nós.

Sehuma

RESUMO

A pesquisa situa-se entre os estudos feministas e a história da educação. A questão inicial trata de: como se constitui a mulher diretora que se empodera? Com este fim, analisa-se este processo, onde se conhece o cotidiano destas pessoas e identifica-se a relação entre seus saberes e poderes, para, em seguida, compreender o entrelaçamento entre a territorialidade e o empoderamento político, social e psicológico das diretoras. A pesquisa abrangeu o período de 2007/2009, em seis escolas da Rede Municipal de Paço do Lumiar, localidade distante 28 quilômetros de São Luís, capital do Estado do Maranhão. Esta Rede possui quarenta e sete escolas, das quais quarenta e quatro são dirigidas por mulheres, sete destas foram nossas informantes, tendo uma sido exonerada e reconduzida ao cargo. Assim, questiona-se como alguns sujeitos percebem o poder e o trabalho das diretoras. Para tanto, realiza-se entrevista com o secretário adjunto de educação deste município e colhem-se quatorze depoimentos de sujeitos das escolas que acompanharam o trabalho das informantes mencionadas, o que possibilitou ampliar a compreensão acerca do objeto de estudo. O caminho para entender o processo de empoderamento é a trajetória profissional destas mulheres, utilizando entrevistas semi-estruturadas, instrumento pertinente à metodologia da História Oral, cujo enfoque tem possibilitado dar voz, sobretudo, às minorias culturais e discriminadas como as mulheres. A pesquisa traz contribuições teóricas internacionais de Bourdieu (1996, 1997, 2004, 2005, 2006), Perrot (1998), Deere e León (2002); contribuições nacionais de Costa (1998), Freire (1987, 1992, 1996), Haesbaert (2005, 2006, 2007), por fim, as locais, de Ferreira (2007), Motta (2003), Trovão (1994). Com isto, entende-se que o empoderamento implica abandonar as imagens de mulheres como eternas vítimas que impregnam nossa memória ou como supermulheres, que não dão boas manchetes. Ao falar de mulheres que fazem caminho em territórios, eminentemente, masculinos, confunde a ideologia dominante, preferindo ignorá-las ou reservar a atenção para o tema da eterna opressão masculina. Portanto, discute-se sobre o empoderamento de diretoras escolares, temática, até então, pouco trabalhada no espaço acadêmico. Enfoca-se os papéis das diretoras, o acesso a esta posição; porque permanecem no cargo; a participação delas nas questões de ensino-aprendizagem e nas instâncias deliberativas da escola; relação delas com a família de alunos (as) e a consciência de sua condição e posição no território escolar.

Palavras-chave: Mulher Diretora. Empoderamento. Territorialidade. Paço do Lumiar

RÉSUMÉ

La recherche se situe entre les études féministes et l'histoire de l'éducation. Tout d'abord il faut se rapporter à la question suivante: comment se constitue la femme directrice que s'épanouit? Pour cela, on analyse ce processus, où on connaît le quotidien de ces femmes, et on identifie la relation entre ses savoirs et ses pouvoirs, _ce que permet de comprendre le rapport entre la territorialité et l'épanouissement politique, social et psychologique des directrices. La recherche correspond à la période de 2007 /2009, dans six écoles du Réseau Municipal de "Paço do Lumiar", région située à 28 kilomètres de São Luís, capital de l'État du Maranhão. Le Réseau contient quarante sept écoles, dont quarante quatre sont dirigées par des femmes. Sept de ces femmes sont des informatrices, dont, une d'entre elles a été exonérée et reconduite à sa fonction. En plus de cela, on se demande comment est-ce que des certaines personnes arrivent à entrevoir le pouvoir et le travail des directrices? Pour cela, on fait des entrevues avec le secrétaire adjoint de l'éducation de ce municpe et on réjoint quatorze dépositions de personnes de ces écoles qui ont accompagné le traivail de ces informatrices, _ce que permet de rendre plus large la compréhension à l'égard de l'objet d'étude. La voie qui mène à comprendre le processus de l'épanouissement, c'est la trajectoire professionnelle de ces femmes pour lequel on fait de intrevues demi-structurées, instrument pertinent à la méthodologie de l' histoire Orale, mesure qui rend possible accorder le droit d'expression, surtout aux minorités culturelles et préjulgées, à bien dire, les femmes. La recherche donne des contributions théoriques internationaux de Bourdieu (1996, 1997, 2004, 2005, 2006), Perrot (1998), Deere et León (2002), contributions nationaux de Costa (1998) Freire (1087, 1992, 1996) Haesbaert 2005,2006,2007) et pour finir, les locales, de Ferreira (2007) Motta (2003), Trovão (1994). Étant donné tout ce qu'on a déjà exposé, on conclue que l'épanouissement implique éloigner l'image des femmes vues comme des victimes éternelles qui restent dans notre mémoire, ou bien comme des super-femmes, ce que ne donne pas de bonnes manchettes. Quand on parle des femmes qui font des parcours dans les territoires plutôt masculins, on confond l'idéologie dominante, et on préfère les ignorer et réserver l'attention pour le thème de l' éternelle oppression masculine. Donc, on questionne sur l'épanouissement de directrices scolaires, thématique jusqu'alors très peu travaillé dans l'espace académique. Pour cela, on met en évidence quelques rôles des directrices: L' accès à cette position, pourquoi elles se maintiennent dans leurs fonctions, leurs participations dans les questions de l'enseignement-apprentissage dans la sphère délibérative des écoles, leur rapport avec la famille des élèves, et la conscience de leur condition et position dans le territoire scolaire.

Mots clés: Femme Directrice. Épanouissement. Territorialité. "Paço do Lumiar."

LISTA DE SIGLAS

ANPEd: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET: Centro Federal de Educação Tecnológica
CEMES: Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior
CEPAL: Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CNDM: Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
DAS: Direção de Assessoramento Superior
IFMA: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
FAMEM: Federação dos Municípios do Estado do Maranhão
FMI: Fundo Monetário Internacional
FBPF: Federação Brasileira para o Progresso Feminino
GEMGe: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero
GCP: Grupo de Pesquisa Cultura Científica e Produção de Conhecimentos Educacionais
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MOBRAL: Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST: Movimento dos (as) Trabalhadores (as) Rurais Sem Terra
NIEPEM: Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Mulher, Cidadania e Relações de Gênero
OBAN: Operação Bandeirantes
OEA: Organização dos Estados Americanos
ONGs: Organizações Não-Governamentais
ONU: Organização das Nações Unidas
OIT: Organização Internacional do Trabalho
PAM: Plataforma de Ação Mundial
PDE: Plano de Desenvolvimento da Escola
PPP: Projeto Político Pedagógico
PRONERA: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UEB: Unidade de Educação Básica
UFMA: Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

1 PRIMEIRAS PALAVRAS	12
1.1 Autoconstrução da memória feminina	14
1.2 O real no meio da travessia: o itinerário da pesquisa	21
1.3 Protagonistas da pesquisa	37
2 ASPECTOS DO TERRITÓRIO LUMINENSE	40
2.1. Contexto histórico e socioeconômico de Paço do Lumiar	41
2.2 O cenário da pesquisa: espaços escolares	46
2.2.1 A escola do espaço urbano	46
2.2.2 As escolas do espaço rural.....	50
3 O EMPODERAMENTO DAS MULHERES	58
3.1 Os poderes e saberes das mulheres ao longo da História	59
3.2 O empoderamento nos estudos feministas e no território educacional	78
3.3 Estas mulheres têm poder	92
4 TERRITORIALIDADE E EMPODERAMENTO DE DIRETORAS	98
4.1 Pessoa mulher que se empodera: trajetórias profissionais	99
4.2 Mulheres diretoras: territorialidade	108
4.3 Empoderamento de mulheres: político, social e psicológico	118
5 PALAVRAS FINAIS	127
REFERÊNCIAS	132
APÊNDICES	140
ANEXOS	152



JEAN RAOUX (1677-1734), "A LEITORA". PARIS, MUSEU DO LOUVRE.
DESAIVE, Jean-Paul. As ambiguidades do discurso literário. In: História das mulheres no ocidente: do renascimento à idade moderna. Porto: Edições Afrontamento, 1991, p. 301.

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

O caminho da pesquisa é fundamental para se entender o objeto do estudo, situado em um determinado **espaço** e **tempo**. Por esta razão, as experiências indicam os motivos porque foi escolhido o tema de pesquisa. Tentou-se fugir um pouco da separação razão e sensibilidade e se optou por revelar o caminho percorrido para construção desta análise, embora a tradução para o papel omita algumas questões que possam sugerir desnecessárias para quem não as viveu. No entanto, é necessário entender que a “criação é suficientemente aberta para não se restringir às determinações da razão”. (HAESBAERT, 2006, p.41)

Diante disso, **inicialmente** será feito o percurso da pesquisa, exibindo como se deu a construção do objeto de estudo, as questões norteadoras, a opção metodológica, a inserção no campo empírico e as protagonistas da pesquisa.

O **segundo capítulo** situa a pesquisa no território de Paço do Lumiar, revelando, brevemente, aspectos históricos e socioeconômicos do município, para, em seguida, aprofundarmos os espaços escolares, onde pudemos observar e entrevistar as diretoras, bem como outros sujeitos da comunidade escolar.

O **terceiro capítulo** está organizado em três partes. No primeiro momento, definimos o conceito de trabalho que sustenta nossa análise e, adiante, estabelecemos a relação entre os saberes e poderes das mulheres. Situamos, ainda, o empoderamento nos estudos feministas e no território educacional, sendo assim, revisitamos o percurso do feminismo, já que uma das principais reivindicações deste movimento é ampliação da educação para as mulheres, sendo esta um dos pilares para construção do empoderamento. Com isso, articulamos a constituição do empoderamento no território educacional. O poder é o cerne das discussões sobre esta questão e o modo como as mulheres ampliam seu poder em diferentes territórios constitui o desfecho do terceiro capítulo.

Em seguida, no **quarto capítulo**, as trajetórias profissionais das diretoras são reconstituídas, quando, também, será evidenciada sua territorialização articulada ao empoderamento político, social e psicológico próprios. A reconstituição permitiu entendermos que o empoderamento acontece de forma específica para cada pessoa, em seu território e contexto. Ao **finalizarmos**, suscitamos questões que poderão subsidiar novas pesquisas acerca do empoderamento de outras pessoas mulheres que estão no território educacional.

Para construção e análise de nosso objeto de estudo: o processo de empoderamento de mulheres diretoras, várias leituras foram realizadas com o intuito de encontrar amparo teórico mais adequado a estes fins. Daí, procedeu-se à construção **metodológica**, inicialmente com Bourdieu (1996, 1997, 2004, 2005, 2006) e Meihy (2002).

Seguindo-se no **segundo capítulo**, com Trovão (1994). O **terceiro capítulo** em Foucault (1979), Michel (1982), Floresta (1989), Gramsci (1991), Costa (1998), León (2000), Falci (2001), Rabay e Carvalho (2001), Tabak (2002), Motta (2003), Pinto (2003), Charf (2006), Ferreira (2007). No **quarto capítulo**, contou-se com os estudos de Beauvoir (1980), Bourdieu (1996, 2005), Certeau (2007), Deleuze e Guattari (1992), Deere e León (2002), Freire (1987, 1992, 1996), Haesbaert (2005, 2006, 2007), Louro (2006), Perrot (1998).

1.1 Autoconstrução da memória feminina

A construção do objeto de estudo está entrelaçada com a história da autora desta dissertação e a sua compreensão requer, também, situar o sujeito no tempo e no espaço. Para tanto, demarco¹ o percurso de minha vida estudantil, iniciada em 1982, no Jardim de Infância “Chapeuzinho Vermelho”, na cidade maranhense de Presidente Vargas, que dista 157 quilômetros de São Luís, capital do Estado do Maranhão.

Em 1984, ingressei na primeira série do Ensino Fundamental, na Unidade Integrada “Santa Luzia” e no ano de 1987, concluí a 4ª série; enquanto a 5ª série, cursei na Unidade Integrada “Rosa Sousa”. Porém, em 1989, minha família mudou-se para São Luís, onde frequentei a 6ª série na Unidade Integrada “Menino Jesus de Praga”; a 7ª e 8ª séries, na Unidade Escolar “Cidade de São Luís”, nos anos de 1990 e 1991. De 1992 a 1994, completei o Curso Técnico em Enfermagem, no Centro de Ensino de 2º Grau “Gonçalves Dias”.

Ao rastrear minha trajetória escolar, lembro-me que todas estas instituições públicas eram dirigidas por mulheres. Nas lembranças mais importantes, posso destacar o momento em que estas mulheres diretoras organizavam os desfiles em comemoração ao dia 7 de setembro, bem como a coordenação das reuniões entre família e escola, a articulação do grêmio estudantil, as demais festividades escolares, o cumprimento das normas, além de organizar o lanche, no Ensino Primário, hoje, Ensino Fundamental.

¹ Utilizo, neste subcapítulo, a primeira pessoa discursiva no feminino para demarcar a minha posição de sujeito falante e minhas implicações na rede social da pesquisa, não para contrapor-me as regras do trabalho científico, como a impessoalidade e a imparcialidade, mas para dar visibilidade ao fazer e saberes das mulheres, no caso, a autora deste estudo.

Outras marcas, certamente, foram impressas na minha alma estudantil, o que me levou destacar as mulheres diretoras, deste tempo² e deste espaço, como sujeitos desta pesquisa.

A opção pela recuperação da memória de quem pesquisa sustenta-se, sobretudo, em Bourdieu (1997b, p.706) quando, ao realizar estudos sobre problema de moradia e fugir da irrealdade abstrata das perguntas, imaginou:

[...] pedir aos pesquisadores para lembrarem suas sucessivas residências, as condições em que a elas tinham acesso, as razões e as causas que os tinham determinado a escolhê-las ou a deixá-las, as modificações que nelas fizeram, etc. As entrevistas assim concebidas desenvolveram-se de maneira, em nossa opinião, extremamente ‘natural’, suscitando testemunhos de uma sinceridade inesperada.

Outrossim, tentaram me convencer da insignificância dessa recuperação, o que, de certo, contribui para autodestruição da memória feminina. Pois a presença da mulher é freqüentemente apagada, seus vestígios e arquivos são destruídos. (PERROT, 2007)

Mesmo assim, recordei-me da escolha pelo Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Maranhão, campus de São Luís, que decorreu de sugestões de minha família, onde há um número significativo de professores, professoras e diretoras e, na ocasião, até disseram “você tem jeito para cuidar de criança.” E assim, decidi concorrer a uma vaga neste Curso, obtendo aprovação no segundo semestre do ano 2000. É oportuno destacar que as mulheres como profissionais da educação tituladas, no Brasil, devem à criação das Escolas Normais, no século XIX. Sobre isso escreve Fagundes (2005, p. 57):

[...] com a pretensão inicial de dar formação profissional adequada a homens e mulheres e para resolver o problema do abandono da educação (devido a expulsão dos Jesuítas) nas escolas provinciais, que vinha ocorrendo e sendo denunciado desde o Império. Pouco a pouco, entretanto, essas escolas foram recebendo e formando mais mulheres que homens. Por um lado, essa tendência foi atribuída a concepção do magistério como extensão da maternidade, destino primordial das mulheres, mas, por outro, à série de intervenções de controle do Estado sobre a docência, que passou a determinar conteúdos e níveis de ensino, exigir credenciais dos educadores e horários livres para o ensino que, por certo, associadas a condições como baixo salário, afastaram os homens dessa carreira e os conduziram a profissões mais

² O conhecimento filosófico é fundamental para aprofundar nossa forma de pensar. Na construção desta pesquisa, tive a oportunidade de conhecer, de forma breve, um pouco do pensamento de Imanuel Kant (1724-1804), na disciplina Filosofia da Educação, oferecida no Programa de Pós-Graduação em Educação, nos meses de junho e julho de 2007, conhecendo seus conceitos de **espaço** e **tempo**. Segundo este filósofo, na obra *Crítica da Razão Pura* (2003), os sentidos fornecem o esquema para o uso dos conceitos puros do entendimento, que por sua vez só terão sentido no campo da experiência. Para tanto, utilizamos espaço-tempo que são modos próprios ou características pelas quais o espírito humano vê ou percebe as coisas. O **espaço**, por sua vez é a forma do sentido externo e o **tempo** é a forma do sentido interno. As propriedades do espaço e do tempo serão reencontradas em tudo aquilo que podemos perceber.

rentáveis. O magistério foi, dessa forma, tornando-se uma ocupação essencialmente feminina.

Ademais, a prática das (os) docentes do Curso de Pedagogia, também, contribuiu como elemento decisivo para minha formação de educadora. É, portanto, mais um dado revelador de que o processo ensino-aprendizagem está permeado pelas múltiplas determinações sociais. Para tanto, é necessário refletir a respeito da construção da identidade. Os estudos de Nóvoa a esse respeito (1992, p. 16,17) permitiram-me entender:

[...] a identidade não é um dado adquirido, ela é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão [...] A maneira como cada um de nós ensina está directamente [sic] dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino.

Durante a graduação trabalhava como auxiliar de enfermagem para custear as despesas do Curso. A conciliação de trabalho e estudo impossibilitou-me, por algum tempo, de participar em projetos de pesquisa. Contudo, havia uma inquietação no sentido de ampliar minha formação. A partir do sétimo período, exatamente no dia 4 de setembro de 2003, convidada por uma colega da mesma turma do Curso de Licenciatura em Pedagogia, comecei a frequentar as sessões de estudo do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero – GEMGe, coordenado pela professora doutora Diomar das Graças Motta, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, desta Universidade e articulado ao Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas Mulher, Cidadania e Relações de Gênero - NIEPEM. Iniciava-se o percurso de conhecer através da pesquisa. Richardson (1999, p.15) aponta algumas observações neste processo:

A única maneira de aprender a pesquisar é fazendo uma pesquisa. Outros meios, porém, podem ajudar. Conversar com pesquisadores experientes pode levar um neófito à melhor compreensão dos problemas da pesquisa que, geralmente, não são tratados em manuais ou textos.

Minha monografia de conclusão de Curso, em 2005, tratava da formação continuada de mulheres professoras de escolas comunitárias, em São Luís, na qual analisei como aconteceu o adentramento destas mulheres ao magistério e suas perspectivas de formação continuada em serviço. Em seguida, no Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior - CEMES, da Universidade Federal do Maranhão, em 2006, analisei a produção monográfica acerca da pessoa mulher no Curso de Pedagogia desta Instituição.

A construção do anteprojeto de Mestrado já refletia esta trajetória. Sua questão inicial consistia em saber de que modo às mulheres diretoras exercem o poder. Nessa

perspectiva, obtive êxito no processo seletivo, porém ainda na entrevista, uma das professoras partícipes da banca questionou por que não mencionei o conceito de empoderamento, uma vez que, segundo ela, na atualidade, os estudos feministas trabalham nesta direção. Naquele momento, retruquei que não era um conceito do qual tinha apropriação.

O acesso e permanência ao Curso de Mestrado em Educação ocorreram com a presença de uma série de obstáculos, os quais não merecem ser referidos. E isto tem respaldo no pensamento de Bourdieu (2004, p. 20-21):

[...] O fato de se pertencer a um grupo profissional exerce um efeito de censura que vai muito além das coações institucionais e pessoais: há questões que não são colocadas, que não podem ser colocadas, porque tocam nas crenças fundamentais que estão na base da ciência e do funcionamento do campo científico.

Este estudioso sinaliza a possibilidade de se pontuar algumas questões referentes ao que precisa ser dito. Sendo assim, registro a negativa de liberação da licença integral para cursar o Mestrado em Educação, por ser auxiliar de enfermagem, e a justificativa foi de que este Curso não estava de acordo com minhas funções na Instituição onde trabalho. Com isso, concederam-me, apenas, a redução em cinquenta por cento da carga horária, que é de quarenta horas semanais. Embora os números referentes à qualificação profissional no meu setor de trabalho revelem que, das (os) setenta e seis funcionárias (os), apenas uma tem o título de mestra em Ciências da Saúde. Além disso, a justificativa contrariava um dos princípios que regem a Instituição que é articular saúde e educação.

Conquanto, trabalhe como auxiliar de enfermagem, minha graduação em Pedagogia habilitou-me a exercer a atividade de coordenação pedagógica. Ingressei na rede estadual de educação maranhense, no ano de 2006, por meio de concurso público de provas e títulos, para o cargo de Supervisora Escolar.

Com isso, ao iniciarem as aulas no Mestrado, eu e duas colegas desta mesma turma solicitamos afastamento para nos dedicar ao Curso, porém nossa licença foi indeferida porque estávamos em estágio probatório. Entretanto, a Lei nº 6.107/94, que dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Públicos Civis do Estado do Maranhão, é omissa acerca desta questão. Diante disso, encaminhamos processos individuais à Procuradoria Geral do Estado solicitando parecer sobre o pleito. Embora, desde o início do processo, a advogada do setor de direitos e deveres dos (as) servidores (as), da Secretaria de Educação deste Estado, assegurasse que nossos processos seriam indeferidos; até a presente data não recebi parecer sobre a ação.

Sendo assim, houve necessidade de conciliar as atividades profissionais com a pesquisa no Mestrado em Educação. Nesse sentido, a minha prática como supervisora escolar despertou-me, também, para o papel desempenhado pelas mulheres diretoras. Ao procurar os registros de suas experiências pela historiografia educacional brasileira, especialmente no Maranhão, encontramos uma incipiente produção. Motta (2003, p. 114, 115) reforça nossa inquietação:

[...] a Universidade Federal do Maranhão, de 1952 até hoje [aquela data] conta [contava] com 428 dissertações e 152 teses [...]. Os trabalhos produzidos na área específica de educação abordam, preferencialmente temas como vestibular, criação de cursos, campus avançados, escola comunitária, alfabetização de adultos, planejamento, entre outros [...] estudos sobre a historiografia educacional têm sido efetuados pela graduação, através das monografias de fim de curso, somente, na presente década. Contudo, estudos históricos que tratem da mulher no campo educacional, até o presente momento, já foram efetuados apenas dois.

O Mestrado em Educação, desta Universidade, ainda não tinha dissertações sobre as mulheres diretoras como sujeito e objeto de estudo. Desse modo, pesquisar sobre as mulheres significa derrubar barreiras. Afinal, pesquisamos sobre diversos elementos da escola. Quanto aos sujeitos deste espaço, o que sabemos sobre eles? Assim, esta pesquisa situa-se no contexto da história das mulheres, na qual encontramos as lutas que marcam a conquista de seus direitos.

A Constituição Federal de 1988, que ampliou os direitos individuais e sociais destacou a cidadania das mulheres no espaço público e na vida familiar, assegurou os direitos das mulheres nos campos: da saúde, incluindo a saúde sexual e reprodutiva; da segurança; da titularidade da terra e do acesso à moradia; do trabalho, renda e da Previdência Social; do acesso aos direitos civis e políticos. Além do que, reconheceram-se as questões relativas à discriminação racial no Brasil. (BRASIL, 1998)

No entanto, sabemos que há muito por fazer, em se tratando de conquista de igualdade de gênero. Por estas e outras questões que emergiram neste percurso, aceitamos o desafio de prosseguir a pesquisa no Mestrado em Educação, pois o que se apresenta é a possibilidade da conquista do espaço público e privado, assegurando direitos, mesmo diante das limitações impostas.

A história das lutas das mulheres em busca dos seus direitos é uma história que pode ser percebida, também, no cotidiano da população maranhense de 6.103.327 milhões de pessoas, que segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em

2006, desta população 31,87% das mulheres estavam inseridas no mercado de trabalho. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2006)

As mulheres sempre trabalharam como diz Perrot (2007), porém desconhecemos uma parte significativa desta história. Na perspectiva de contribuir com a construção deste campo da história, a referida pesquisadora estudou o trabalho das mulheres camponesas, o trabalho doméstico, a figura da dona-de-casa dos meios operários, a dona-de-casa burguesa e as empregadas domésticas, o trabalho das operárias e de profissões do setor terciário, entre as quais, vendedoras, secretárias, enfermeiras e professoras primárias. O conhecimento do trabalho de Perrot (2007) leva-me a inferir que a relação mulheres e trabalho, também, sustenta-se na relação saber³ e poder⁴.

Na atualidade, percebe-se certo destaque para as questões das mulheres. Nas mídias, nas instituições de ensino, nas organizações governamentais e não governamentais, e em outras instâncias sociais, o discurso gira em torno do poder das mulheres. A revista *Veja*, de maio de 2008, traz um encarte especial sobre as mulheres, cuja capa intitula-se **Poderosas**. A revista traz matérias sobre a diferença entre homens e mulheres, do ponto de vista científico; mostra, ainda, seis histórias de mulheres à frente de grandes negócios. Em seguida, apresenta mulheres que são chefes de família, que corresponde 30% das residências brasileiras. Como não poderia deixar de ser, há uma matéria sobre reprodução, com um alerta dos especialistas: “é melhor engravidar antes dos 35 anos” e para finalizar, dicas de beleza, saúde e consumo. Afinal, ser poderosa é, entre outras coisas, ser consumista e exibir padrão de beleza que a sociedade quer. (REVISTA VEJA, 2008)

Eventos no Brasil, também, elegem a temática do poder das mulheres, como o Seminário nas Trilhas do Poder das Mulheres, realizado em Brasília, no ano de 2007. No ano de 2008, realizou-se em Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina, o Fazendo Gênero 8 com a temática Corpo, Violência e Poder.

³ Para Foucault (2005) o saber é aquilo que podemos falar de uma prática discursiva; é também, o espaço onde o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos que se ocupa em seu discurso. Ele acrescenta que há saberes que são independentes das ciências. O saber não está contido somente em demonstrações; pode estar também, em ficções, reflexões, narrativas, regulamentos institucionais e decisões políticas.

⁴ De acordo com Foucault (1987) o poder produz saber; ambos estão diretamente implicados. Portanto, não há relação de poder sem a constituição correlata de um campo de saber, tampouco, saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Em Perrot (2005), o poder não tem sua sede apenas no centro, no Estado: existe todo um sistema de micropoderes, de relações e de revezamento. Por outro lado, o exercício do poder não passa somente pela repreensão, mas, sobretudo nas sociedades democráticas, pela regulamentação do ínfimo, pela organização dos espaços, pela mediação, pela persuasão, pela sedução, pelo consentimento. Além disso, o exercício de poder não se restringe ao constrangimento e à tomada de decisão; ele consiste mais ainda na produção dos pensamentos, dos seres e das coisas por todo um conjunto de estratégias e de táticas em que a educação, a disciplina, as formas de representação revestem-se de uma importância maior. O poder é uma maquinaria cujas fontes de energia, cujos motores e as engrenagens variam ao longo do tempo.

A questão do acesso das mulheres ao poder é uma luta recorrente, como no Conselho Nacional dos Direitos da Mulher – CNDM, fruto da organização e pressão dos movimentos feministas e das mulheres brasileiras. As suas ações ao longo destes vinte e dois anos de existência refletem, de certa forma, as demandas e plataformas destes movimentos e das Conferências Internacionais sobre os Direitos das Mulheres realizadas pela Organização das Nações Unidas - ONU.

Nesse sentido, Jurema (2001) registra que a partir da década de noventa, do século XX, quando a participação política das mulheres passa a ser uma das questões de suas lutas, não apenas no Brasil, mas no âmbito internacional, é que o CNDM incorpora esta problemática no seu Programa de Ação. Tendo como referência a Plataforma de Ação Mundial – PAM, aprovada na IV Conferência Mundial sobre a Mulher, em 1995, em Beijing, China.

Este colegiado reconhece, também, a dificuldade enfrentada pelas mulheres na conquista dos espaços de decisão. Apesar de representarem, no Brasil, o elevado percentual de 44,18% do contingente de servidoras da administração pública federal, mas enfrentam grandes dificuldades para assumir cargos de chefia e de tomadas de decisão, ou seja, quanto maior este poder, menor é a participação feminina, sobretudo, das mulheres negras.

Na tentativa de configurar a relação entre o saber, poder e empoderamento das mulheres, empreendemos buscas no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, referência na área da produção científica, por concentrar informações sobre teses e dissertações apresentadas nos Programas de Pós-Graduações por ela credenciados.

No Portal estão disponíveis teses e dissertações defendidas a partir do ano de 1987. Ao proceder à investigação, colocou-se as palavras-chave empoderamento e mulheres por referirem-se ao objeto de estudo. Sendo assim, foram encontradas cinco dissertações e quatro teses. É possível que haja outros trabalhos, pois a busca foi efetuada entre os dias 1º e 8 de fevereiro de 2008.

Os referidos trabalhos datam do ano 2000 até o ano de 2006. Nenhum deles está ligado a Programas de Pós-Graduação em Educação. A exemplo, a dissertação de Adriana Lucinda de Oliveira, “O processo de empoderamento de mulheres trabalhadoras em empreendimentos de economia solidária” defendida na Universidade Federal de Santa Catarina, em 2004, no Programa de Pós-Graduação de Serviço Social.

A partir da leitura desta dissertação, de outras leituras sugeridas pela orientadora e das realizadas no Mestrado, desde maio de 2007, quando iniciaram-se as aulas; efetuei buscas

nas livrarias de São Luís, constatando que a literatura a respeito dos estudos de gênero é incipiente. Todo este percurso é para demonstrar a necessidade de construção da memória, para que não se apague como ocorrem os feitos das mulheres, sobretudo, na academia.

1.2 O real no meio da travessia: o itinerário da pesquisa

O Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA empreende esforços no intuito de oferecer uma formação consolidada a seus discentes. Nesse sentido, no decorrer dos anos 2007 e 2008, o Programa proporcionou a realização de seminários, nos quais foram desenvolvidas uma série de temáticas que puderam nortear a construção dos objetos de estudo.

Dois destes momentos foram significativos para esta pesquisa. Nestas ocasiões, discutiu-se o tema da gestão escolar, no qual se demonstrou que as reformas neste campo descentralizaram-se, pois o modelo burocrático, baseado em regras e normas entra em crise a partir da década de 70, do século XX. Este tipo de gestão sustenta-se nos indicadores e resultados, tendo como base a responsabilização dos (as) gestores (as) pelo desempenho dos discentes. Além disso, o poder é compartilhado com os atores escolares que o recebem para agir na escola, configurando-se o “empoderamento”. Em síntese, esta foi a explicação dada, nestes seminários, sobre a constituição do empoderamento.

Nesses eventos, produziu-se as primeiras aproximações sobre a temática da gestão escolar, operando correlação com o nosso objeto de estudo. Seguem as reflexões que contribuíram para construir a problematização.⁵ Elas estão pautadas nos estudos de Melo (2004), Shiroma (2000), Cabral Neto e Castro (2007) e da análise de alguns documentos da Comissão Econômica para América Latina e Caribe – CEPAL (2004).

As reformas previstas no Consenso de Washington (1989) não foram totalmente cumpridas. Daí, o Fundo Monetário Internacional – FMI – realizar, em 1999, uma conferência com propostas de reformas para a América Latina e Caribe, destinadas a melhorar a qualificação da administração, do sistema judicial, a partir de uma lógica estritamente econômica. Também, passa a considerar a educação como elemento para promoção do crescimento, além de defender a melhoria nos níveis de saúde e investimentos na infraestrutura.

⁵ Utilizamos o conceito de problematização na perspectiva de Foucault, segundo a qual problematizar é entrar no conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz qualquer coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e a constitui como objeto para o pensamento, seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico ou da análise política (Revel, 2005).

Os organismos multilaterais justificavam a necessidade das reformas com a finalidade de conduzir os países ao processo de democratização e evitar a regulamentação estatal. Estas reformas pautavam-se na eficácia, eficiência, incorporando à noção de modernidade à administração pública. Fato que repercute no cotidiano da escola, ainda que as mulheres diretoras nem sempre conheçam a sua origem.

A crise do Estado afeta a organização das burocracias públicas. Nesse sentido, o modelo weberiano não responde mais as demandas da sociedade contemporânea. Este modelo configura-se nos países desenvolvidos, ademais, a organização brasileira é baseada na idéia da administração weberiana, na qual o estilo burocrático, centralizado, caracteriza-se por uma visão de curto prazo nas tomadas de decisão.

Nesse contexto, a educação é considerada como instrumento de acesso à modernidade. Para tal, defendem-se reformas, também, no campo educacional, tendo por base os novos modelos relativos à gestão no campo empresarial.

O novo modelo de gestão caracteriza-se pela busca da eficiência, redução dos gastos públicos, qualidade dos serviços públicos, adoção de avaliação de desempenho, controle do orçamento, descentralização administrativa e investimento em recursos humanos. O caráter desta gestão enfatiza os resultados e indicadores de desempenho do sistema escolar.

Este modelo de gestão foi reforçado nas diretrizes homogeneizadoras construídas pelos organismos multilaterais que nortearam as reformas educacionais nos países latinos. Eles defenderam novos modelos de gestão, descentralização dos sistemas educacionais, flexibilização curricular e financiamento da educação.

O novo princípio de administrar passou a ser chamado gestão, o redimensionamento da administração inseriu conceitos como participação, eficiência, eficácia. Além disso, enfatizava-se investimento nas pessoas; exigia-se um novo perfil para quem iria administrar.

Na implementação deste modelo de gestão, o (a) diretor (a) torna-se responsável pelo funcionamento do estabelecimento de ensino e pelos resultados da aprendizagem dos discentes. Nesse aspecto, os organismos internacionais, em suas propostas de reforma, defenderam uma formação específica, estabilidade e normas de carreira, que incluísse incentivos para os (as) citados (as) profissionais.

Desse modo, caberá ao (a) diretor (a) da escola desenvolver novas habilidades profissionais e criatividade para encontrar resolução dos problemas no cotidiano da escola. Uma das questões cruciais neste processo é a administração financeira, uma vez que os

recursos financeiros passam ser de total responsabilidade da escola. Portanto, é necessário reduzir custos; aumentar a produtividade e “otimizar” os custos do processo educacional.

Para tanto, foram propostos novos enfoques estratégicos no modo de organização e gestão da escola. Logo, as escolas seriam comunidades de aprendizagem e de participação, com a adoção de um novo marco organizativo que promovesse sua real autonomia.

Para que as decisões ocorressem no âmbito das escolas era necessário formar os (as) diretores (as) de modo que desenvolvessem as capacidades necessárias para dar sentido e coesão à ação pedagógica da equipe docente e facilitasse os processos de gestão e mudança educativa. Sobre isso Cabral Neto e Castro apontam:

O desenvolvimento de comunidades de aprendizagem e de participação impõe um trabalho colaborativo entre os docentes e uma abertura para a participação de toda a comunidade escolar no processo educativo. Lograr a plena participação de todos requer que se estabeleçam canais de governo democrático nas escolas, de forma que todos os envolvidos nas tomadas de decisão que os afetam possam participar e definir níveis de responsabilidade (CABRAL NETO; CASTRO, 2007 p. 36).

Neste modelo cabe ao (a) diretor (a) promover a autonomia da escola, através da eficiência e eficácia dos recursos, bem como garantir a satisfação dos que utilizam os serviços da escola. Por este motivo, reivindica-se a participação da sociedade como instância educadora e celebração de convênios, sobretudo com o campo empresarial.

A Constituição Federal de 1988, no artigo 206, assegura gestão democrática da escola e dos sistemas, como um dos princípios constitucionais do ensino público. Além disso, a Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB reconhece o princípio constitucional e transfere aos sistemas de ensino a definição das normas da gestão democrática do ensino, no inciso VIII, do artigo 3º. Leiamos: “VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino”. (BRASIL, 2003) Implementar este princípio legislativo tem se constituído um desafio para as escolas, algumas, ainda, têm na figura do (a) diretor (a) o (a), o sujeito responsável pelo desenvolvimento da escola, em detrimento da legislação, que assegura a participação de todos (as).

O exercício de administrar uma escola está permeado por relações de poder entre os diversos sujeitos que participam da escola. É preciso considerar que os (as) diretores (as) estão investidos de um poder institucional, isto é, são representantes do Estado, especificamente em sua forma de governo. No entanto, o poder, segundo Foucault (1979) não é um objeto inanimado, mas é algo que circula e se exerce em rede.

Nesse sentido, o modo como às diretoras exercem o poder está transversalizado pelas políticas indicadas pelos organismos internacionais e materializadas no Brasil, por meio de programas que norteiam um novo modelo de gestão para as escolas. Além do que, as instituições escolares estão permeadas por seus próprios problemas.

Cabe, então, refletir que o poder institucional influencia o papel desempenhado pelas mulheres diretoras. Por outro lado, elas estão envolvidas em uma trama das relações de poder e para compreendê-la, faz-se necessário esmiuçar as diversas ações internas destes sujeitos nas instituições escolares.

Para tal, foi necessária a apresentação de uma breve retrospectiva da política educacional, procurando-se situar a teia de relações que as escolas públicas brasileiras estão envolvidas, e assim, entender a relação entre **estrutura estruturante e estrutura estruturada**. Esta última contém regras com pouca probabilidade de ação individual: mundo social definido por regras; enquanto as estruturas estruturantes referem-se às subjetividades, ou seja, mundo social regido pelas subjetividades. Nessa perspectiva, Bourdieu (2006) considera que o essencial na experiência do mundo social e no trabalho de construção que ela comporta está no domínio prático da estrutura social no seu conjunto, o qual se descobre através do sentido da posição ocupada nessa estrutura. Por isso, encaminhou-se esta investigação para análise da estrutura estruturante.

Assim, o avanço da pesquisa estabeleceu como meta abandonar as respostas prontas com aparência de exatidão. Não por uma disposição própria de questionar as realidades acabadas, mas pela disposição questionadora resultante da desconstrução operada, a partir da posição⁶ de aluna do Mestrado. Com isso, entende-se o que Bourdieu (2006, p. 21) explica “[...] é preciso construir o objeto; é preciso pôr em causa os objetos pré-construídos”.

Nessa perspectiva, empreendemos esforços para situar nosso objeto no âmbito da produção acadêmica. Verificamos, através de uma espécie de estado da arte, o que se produz a nível de pós-graduação no Brasil, sobre a gestão escolar. Os referidos estudos demarcam o período de 1981 a 2001, no qual, os principais temas abordados foram gestão democrática, direção escolar, conselho de escola, processos e instrumentos de gestão em geral e associação de pais e mestres. No que diz respeito à direção escolar, alguns dos estudos tratam da função, perfil e a forma de provimento do cargo do (a) dirigente escolar. (SOUZA, 2006)

⁶ Costa (19--?) explica que este conceito significa status econômico, social e político das mulheres comparado com o dos homens, ou seja, a forma como as mulheres têm acesso aos recursos e ao poder comparado aos homens.

Quem também se ocupa em estudar a genealogia do conhecimento sobre a administração da educação no Brasil é Sander (2007). Segundo ele, as referências à administração e à organização da educação brasileira, desde o período colonial até o início do século XX, utilizaram um enfoque jurídico essencialmente normativo e vinculado à tradição do direito administrativo romano. Durante o período colonial, dava-se pouca importância à educação e não se prestou suficiente atenção à sua administração.

De acordo com Sander (2007), a história do **pensamento administrativo** adotado na educação brasileira na era republicana pode ser dividida em quatro fases: **organizacional, comportamental, desenvolvimentista e sociocultural**. (SANDER, 2007)

Os defensores do **enfoque organizacional** buscaram elementos teóricos da Europa e América do Norte. A teoria administrativa da fase organizacional está baseada nos princípios da escola clássica da administração. Neste enfoque tecnoburocrático da fase organizacional assumiu características de um modelo que valorizava a economia, a produtividade e a eficiência. Este modelo ocorreu no período de efervescência intelectual e política, desde o início do século XX, com a I Guerra Mundial até a Revolução de 1930.

Com o início da II Guerra Mundial, ocorreu no Brasil crescente reação contra práticas e princípios da escola clássica da administração, transferindo o resgate da dimensão humana para o centro dessa reação, nas fábricas e nas organizações governamentais. Nesse momento, os psicólogos centralizaram-se no estudo do comportamento no setor público e privado, caracterizando o **enfoque comportamental**.

Na **fase desenvolvimentista**, que acontece no período da reconstrução econômica nas décadas de 1950 a 1960, imposta pelas consequências da Segunda Guerra Mundial, a administração pública adquiriu renovada importância estratégica nos Estados Unidos e em seus países aliados, surgindo a administração para o desenvolvimento. No campo da educação e sua administração, o enfoque desenvolvimentista inseriu-se no poderoso movimento internacional da economia da educação e suas áreas relacionadas, como a formação de recursos humanos para o desenvolvimento.

Em oposição a este enfoque, emerge o **enfoque sociocultural**, concebido a partir do encontro de contribuições conceituais e analíticas das ciências sociais aplicadas, mais afinadas com a cultura brasileira. No âmbito da administração pública desse período, os protagonistas do pensamento crítico passaram a adotar quadros de referência concebidos nos limites impostos pela realidade econômica, política e cultural do Brasil, pois, a eficiência da administração determina-se, sobretudo, pela atuação das variáveis políticas, sociológicas, e antropológicas e, apenas secundariamente, pela ação de variáveis jurídicas e técnicas.

Em relação às mudanças ocorridas nas últimas décadas do século XX no âmbito da administração, Sander (2007, p. 69 - 70) afirma que:

O exame das reformas, alicerçadas no movimento neoliberal da globalização econômica e comercial, revela uma nova transposição de conceitos e práticas do gerencialismo comercial para o setor público, enfatizando a eficiência e a produtividade, o planejamento estratégico, a racionalização administrativa e a flexibilização laboral associada à contratação por resultados e à avaliação estandarizada de desempenho, a descentralização, a privatização e a adoção maciça da tecnologia da informação. Nasce, assim, a pedagogia corporativa, que lança mão dos princípios e métodos da qualidade total na gestão escolar, em que os professores são prestadores de serviço, as empresas se transformam em clientes da escola e, como tal, recebem dela os alunos que passaram pelo processo massivo de produção educacional. Esses conceitos impõem decisões administrativas preocupadas em aumentar a produtividade e a eficiência econômica, incentivando a competitividade a qualquer custo, independentemente de seu significado substantivo e de sua validade ética e relevância cultural.

Este autor afirma que as concepções e práticas vigentes durante o período colonial e os desenvolvimentos ocorridos ao longo do século XX sugerem que a história da construção do conhecimento científico, no campo da gestão da educação não acabou. Para tanto, propõe o **paradigma multidimensional de administração da educação**, cujos contornos iniciais foram construídos na década de 1980. Sua construção apóia-se na tese da especificidade da gestão da educação como campo de estudo e intervenção educacional e na consciência da necessidade de conceber teorias compreensivas para estudar a administração da educação. Diante disso, a administração é concebida como fenômeno global e complexo, com múltiplas dimensões analíticas e praxiológicas articuladas simultaneamente entre si.

Sendo assim, é preciso pensar de forma para-doxal, como lembra Bourdieu (1997c, p. 159):

É preciso, portanto, mais do que nunca, praticar o pensamento para-doxal. [...] Não se pode romper com as falsas evidências e com os erros inscritos no pensamento substancialista dos lugares a não ser com a condição de proceder a uma análise rigorosa das relações entre as estruturas do espaço social e as estruturas do espaço físico.

Isso significa repensar os conceitos que estamos utilizando para analisar o objeto de estudo, como dito, anteriormente, há uma vertente que analisa o empoderamento como uma prática desenvolvida a partir da perspectiva gerencial da educação, aonde os sujeitos da comunidade escolar recebem poder para atuar neste espaço de aprendizagem, ou seja, cada pessoa se empodera porque “recebe poder de outrem”. No entanto, esta não é nossa perspectiva de análise, como se constata a seguir.

Procurou-se delimitar nosso objeto de estudo; situando-o nos estudos feministas da atualidade, onde se busca destacar as experiências⁷ de mulheres nos diferentes espaços sociais. Sobre esta questão, Mill (2006, p. 44), no século XIX já reivindicava:

[...] entender uma mulher não é necessariamente entender qualquer outra, ou que, mesmo se pudéssemos analisar muitas mulheres de uma determinada classe social ou de um país, não entenderíamos as mulheres de outras classes sociais ou países, e, mesmo que as entendêssemos, elas, ainda assim, seriam mulheres pertencentes a um único período da história, podemos afirmar com segurança que o conhecimento que os homens podem adquirir sobre as mulheres, sobre o que elas são, sem mencionar o que elas poderiam ser, infelizmente é imperfeito e superficial e sempre será assim até que as próprias mulheres tenham contado o que elas têm para dizer.

Tanto que, de acordo com Dias (1995, p.14): “[...] a historiografia das últimas décadas favorece uma história social das mulheres [...] Novas abordagens e métodos adequados [...] abrem espaço para uma história microssocial do cotidiano”, mas sem esquecermos de darmos voz às mulheres.

Nesse sentido, foi essencial o instrumental oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, através das disciplinas, seminários e grupos de pesquisa, especificamente o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero – GEMGe - e o Grupo Cultura Científica e Produção de Conhecimentos Educacionais – GCP. O primeiro contribuiu com aprofundamento das epistemologias feministas e o segundo grupo ampliou a compreensão acerca dos estudos de Pierre Bourdieu, um dos teóricos que sustenta o presente trabalho.

A partir desta compreensão, delimitou-se como objeto de estudo o processo de empoderamento de mulheres diretoras. A partir do seguinte questionamento: como se constitui a mulher diretora que se empodera? Para tanto, recorreu-se à trajetória profissional das mesmas, com a finalidade de entender esse processo. A problemática da investigação elencou as seguintes questões norteadoras:

- Que papéis as mulheres diretoras desenvolvem no território escolar?
- Como ocorre o acesso a posição de diretoras?
- Por que permanecem na posição de diretoras?

⁷ Scott (1999) recomenda a utilização do conceito **experiência** para estudos sobre relações de gênero. O termo apesar de onipresente parece útil trabalhar com ele, analisar suas operações e redefinir seu significado. A experiência é uma interpretação e algo que precisa de interpretação. O que conta como experiência é sempre contestável, portanto, sempre político. Assim, experiência não é a origem de nossa explicação, mas algo que queremos explicar. Nessa abordagem interrogam-se os processos pelos quais os sujeitos são criados, além de abrir novos caminhos para pensar a mudança.

- Estas pessoas têm consciência de sua condição e posição?
- Como acontece sua participação nas questões de ensino-aprendizagem?
- De que modo estas mulheres participam das instâncias deliberativas da escola?
- Elas fazem uso de estratégias e táticas para conquistar visibilidade no território educacional?
- Como se dá a relação da família com a escola mediada pela diretora?

Estas questões foram formuladas para analisar o processo de empoderamento das mulheres diretoras e para seu alcance propuseram-se os seguintes objetivos:

- Conhecer o cotidiano das diretoras, no contexto da escola
- Identificar a relação entre os saberes das mulheres diretoras e o processo de empoderamento.
- Compreender sua territorialidade⁸

Realizamos, também, busca do significado deste conceito em quatro dicionários da Língua Portuguesa: SANTOS (2001), AULETE (2004), HOUAISS (2004), AURÉLIO (2004). Nenhum deles contém o termo empoderamento. Também, o computador, no sistema XP desconhece esta palavra.

O conceito de empoderamento utilizado neste trabalho tal como proposto por León (2000), está no sentido de autoconhecimento; quando as pessoas controlam sua própria vida; adquirem habilidade de fazer coisas e definir sua própria agenda. Em síntese, o termo implica mudança radical.

Estudar a história de um conceito é fundamental para não se cair na armadilha do senso comum, não desprezando o valor deste último, mas devido à notoriedade que o empoderamento tomou, a partir da última década do século XX, é preciso conhecer e definir sob qual perspectiva este conceito será utilizado. Diante disso, Oakley e Clayton (2003) acreditam que o mesmo permanece um dos mais complexos e culturalmente específicos.

⁸ A territorialidade é ação do ser no espaço; o modo como utiliza este espaço. Ela é um componente do poder, por meio dela criamos e mantemos a ordem, além de ser uma estratégia para manter o contexto através do qual experimentamos o mundo e o dotamos de significado. Além de incorporar uma dimensão estritamente política, refere-se às relações econômicas e culturais, pois está ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas se organizam no espaço e como dão significado ao lugar. (SACK apud HAESBAERT, 2005)

Desse modo, definida a perspectiva do conceito, julgou-se necessário analisar a **construção do empoderamento das mulheres diretoras a partir de três eixos: o empoderamento político, o social e o psicológico**. Esta perspectiva está presente em Friedmann (1996), quando explica que o poder social refere-se ao acesso a certas bases de produção doméstica, como informação, conhecimento e técnicas, participação em organizações sociais e recursos financeiros.

Quanto ao poder político e psicológico, o primeiro refere-se ao poder da voz e da ação coletiva. O segundo decorre da consciência individual de força e se manifesta na autoconfiança. (FRIEDMANN, 1996)

Paralelamente, León (2000) nos alerta para a necessidade de pensarmos o empoderamento como processo não linear, ou seja, com início, meio e fim indefinido de maneira igual para todas as mulheres. Porque o empoderamento é diferente para cada sujeito, segundo seu contexto e história.

Portanto, esta pesquisa abrangeu o período de 2007/2009, em seis escolas públicas da Rede Municipal de Paço do Lumiar, localidade distante a 28 quilômetros de São Luís, capital do Estado do Maranhão. A referida Rede conta com quarenta e sete escolas (Vide Apêndice A), sendo quarenta e quatro dirigidas por mulheres. Com a mudança da gestão do executivo municipal, houve alteração no quadro de funcionários (as) da Secretaria de Educação do Município e das unidades de educação básica, porém não se conseguiu saber o número de diretores (as) que foram substituídos (as).

A escolha deste lócus de investigação surgiu depois que foram consultadas as dissertações defendidas em nosso Mestrado, correspondente ao período de 1998 até o ano de 2008. E se percebeu que nenhuma tinha como universo de pesquisa as escolas municipais de Paço do Lumiar.

Espera-se que as seis escolas escolhidas, com o conhecimento do cotidiano das mulheres diretoras no espaço escolar nos permitam traçar as propriedades atuantes, considerando-se suas espécies de poder, porque são os poderes que definem as probabilidades de ganho num campo determinado. No campo educacional estas mulheres ocupam a posição de diretoras, este campo está relacionado com a diversidade de outros campos, pois o real é relacional. (BOURDIEU, 2006)

Daí buscamos com a trajetória profissional das mulheres diretoras, demarcar diferenciações. Por isso, foram escolhidas seis escolas localizadas no meio rural e a única existente no meio urbano do município.

Através da reconstrução da trajetória profissional das mulheres diretoras das escolas localizadas nesta área geográfica, espera-se contribuir, também, para a reconstrução da história da educação rural. Nesse sentido, Damasceno e Beserra (2004) apontam a incipiência de estudos acerca da área rural. Elas localizaram 102 dissertações e teses no banco de dados, de 1981 a 1998, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd e deste quantitativo, apenas 2,9% tratavam das relações de gênero no meio rural. Apesar de decorridos dez anos não se encontram atualizações sobre estes dados, além do que nosso exíguo tempo não possibilitou empreitada de tamanha envergadura.

No que diz respeito aos estudos sobre mulheres em áreas rurais nas Regiões Norte e Nordeste do Brasil, os mesmos tomaram destaque a partir da década de 1980, os quais seguiram cinco vertentes: o trabalho das mulheres na área rural; os discursos destes sujeitos; pesquisas etnográficas sobre campesinato; populações indígenas; comunidades de pescadores e pescadoras.

A relevância destes estudos é apontada por Cordeiro e Scott (2007, p. 420):

As mulheres nas duas regiões têm participado ativamente da diversidade das lutas sociais nas áreas rurais. Isso inclui as lutas por reforma agrária, por reservas extrativistas, agricultura familiar, desenvolvimento rural, demarcação das terras quilombolas e das reservas indígenas. Além disso, elas têm investido na criação de projetos e experiências inovadoras que contribuem para o fortalecimento do seu potencial produtivo bem como para a melhoria das condições de vida do lugar em que moram.

Embora, os estudos sobre mulheres nas Regiões Norte e Nordeste, apresentem-nas em diferentes posições, não há qualquer investigação sobre mulheres diretoras da área rural.

Para reconstrução das trajetórias profissionais das mulheres diretoras, seguiu-se a orientação de Bourdieu (2005b, p.189), ao explicar a trajetória “como série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações”, acrescentando que:

[...] não podemos compreender uma trajetória [...] sem que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou e, logo, o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado [...] ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo. (BOURDIEU, 2005b, p. 190)

A reconstrução das trajetórias requereu o enfoque metodológico da história oral, e de acordo com Meihy (2002, p.39):

Por meio da história oral, por exemplo, movimentos de minorias culturais e discriminadas, principalmente de mulheres, índios, homossexuais, negros, desempregados, além de migrantes e emigrantes, exilados, têm encontrado espaço para abrigar suas palavras, dando sentido social às experiências vividas sob diferentes circunstâncias.

Este autor aponta quatro etapas da história oral: elaboração do projeto, gravação, confecção do documento escrito e sua análise. Na efetivação dessas etapas, utilizamos as entrevistas semi-estruturadas.

Para sua análise Bourdieu (1997b, p 704) indica:

[...] a entrevista pode ser considerada como uma forma de exercício espiritual, visando a obter, pelo esquecimento de si, uma verdadeira conversão do olhar que lançamos sobre os outros nas circunstâncias comuns da vida. A disposição acolhedora que inclina a fazer seus os problemas do pesquisado, a aptidão a aceitá-lo e a compreendê-lo tal como ele é, na sua necessidade singular é uma espécie de amor intelectual.

Ao lado das entrevistas, colheram-se depoimentos de alguns sujeitos que fazem parte da comunidade escolar, sendo dois depoimentos em cada uma das escolas a respeito de como vêem o **trabalho e o poder das diretoras**. Como os depoimentos foram coletados no período das férias escolares, tivemos dificuldade de encontrar mais pessoas que pudessem fornecer estas informações. Diante disso, foram selecionados apenas dois sujeitos de cada escola. Concomitantemente, o Secretário Adjunto de Educação do município foi entrevistado, para que também fosse possível ampliar a compreensão acerca do objeto de estudo.

Quem são os **sujeitos** que deram estes depoimentos e o Secretário Adjunto de Educação? Uma pergunta que será respondida no âmbito de suas **propriedades de posição**:

- **UEB “Lêda Tájra”**: (sujeito A) comerciante, com ensino médio e mãe de uma aluna; (sujeito B) dona-de-casa, com ensino fundamental, integrante do colegiado escolar e mãe de uma aluna;
- **UEB “Governador Luiz Rocha”**⁹: (sujeito C) professora do Ensino Fundamental, graduada em Biblioteconomia e licencianda em Filosofia; (sujeito D) professora do Ensino Fundamental e licencianda em Pedagogia; (sujeito E) professor do Ensino Fundamental e licenciado em

⁹ Nesta UEB, entrevistamos duas diretoras, uma das quais havia sido exonerada do cargo, por isto, optamos em coletar dois depoimentos de membros da comunidade escolar que acompanharam o trabalho delas, perfazendo quatro depoimentos desta escola; o uso parcial da primeira pessoa pluralizada, inegável e novamente, demarca a posição da autora desta dissertação como coadjuvante imprescindível no processo entrevistador.

Matemática; (sujeito F) com ensino médio, empregada doméstica, mãe de uma aluna;

- **UEB “Alfredo Silva”:** (sujeito G) professora do Ensino Fundamental, licenciada em Matemática; (sujeito H) agente administrativo, com ensino médio;
- **UEB “Nicolau Dino”:** (sujeito I) com ensino médio, dona-de-casa, mãe de um aluno; (sujeito J) professora aposentada, normalista, avó de uma aluna;
- **UEB “Genival Pereira”:** (sujeito K) com ensino médio, dona-de-casa, mãe de uma aluna; (sujeito L) com ensino fundamental incompleto, agricultora, mãe de duas alunas;
- **UEB “Benjamin Peixoto”:** (sujeito M) com ensino médio, irmã de um aluno; (sujeito N) com ensino fundamental, auxiliar operacional de serviços diversos;
- **Secretário Adjunto:** licenciado em História e especialista em Gestão Escolar.

Também, realizou-se observação participante no cotidiano das mulheres diretoras, no espaço escolar, com base no que orienta Viana (2003, p.50), pois “nesse tipo de observação o observador é parte dos eventos que estão sendo pesquisados”. Ademais, a observação é conveniente porque possibilita relacionamento mais próximo entre entrevistadores (as) e entrevistados (as). [...] “Algumas perguntas devem ser respondidas antes de se partir para a aventura das gravações, é melhor saber o máximo possível sobre as pessoas ou não?” É o que orienta Meihy (2002, p. 80).

Empreendeu-se, também, análise de documentos das escolas, sobre a gestão escolar, dialogando com a literatura, procurando situar o empoderamento nos estudos feministas e no território educacional. A eleição destes instrumentos foi essencial nesta base investigativa, quando da análise das experiências das mulheres diretoras.

Os sujeitos foram selecionados, através dos seguintes critérios: três mulheres que estão há mais tempo na gestão escolar; três mulheres que assumiram o cargo recentemente, uma que foi substituída e retornou ao cargo de diretora e, sobretudo, mulheres que se disponibilizaram participar da investigação.

Na reconstrução das trajetórias profissionais, contemplaram-se os seguintes elementos:

- i) Local de nascimento, cotidiano familiar, número de filhos (as), estado civil;
- ii) Formação escolar e profissional;
- iii) Locais onde trabalhou, tempo de permanência, motivo da saída, remuneração
- iv) Consciência política, estratégias e táticas de trabalho, cooperação.

Tendo como princípio preservar imagem das mulheres diretoras, optou-se por manter o anonimato destes sujeitos, como recomenda Meihy (2002, p. 121):

[...] Em determinados projetos, trabalha-se com o pressuposto da história oral de pessoas anônimas. Isso ocorre quando, para evitar a identificação pública de depoentes importantes ou para se evitar constrangimentos envolvendo terceiros, **muda-se o nome da pessoa** e alteram-se as situações da história ou da **versão de algum fato capaz de possibilitar a identificação**. O mesmo acontece em relação à proteção de indivíduos que precisam do anonimato para não expor a si ou a sua família. (grifo nosso)

Com isso, foram escolhidos nomes de mulheres audaciosas da Antigüidade (Vide Apêndice B), conforme a obra de León (1997), com resquícios de empoderamento, para se identificar as entrevistadas. Após as entrevistas (Vide Apêndice C), transcrição e textualização, procedeu-se sua devolutiva para as informantes.

Algo, que talvez, inquiete a (o) leitora (o) deste estudo é a representatividade dos sujeitos, ou seja, apenas sete. Opção explicada por Meihy (2002, p. 123): “Em face do papel público do depoente, deve-se ter em conta que todos os testemunhos são válidos, conforme o projeto e independentemente de classe social, status ou relevância pública do colaborador.”

Assim não se pretendeu alçá-las como heroínas, mas revelar suas experiências ao conseguirem superar obstáculos e construir o empoderamento. Ademais, na atualidade, os estudos feministas vêm trabalhando com esta perspectiva, como ressalta León (2000, p. 197, 198):

[...] Es preciso señalar que la investigación sobre procesos de empoderamiento concretos es escasa. Esta es una tarea pendiente que tendría que iniciarse por la revisión de la floreciente literatura sobre el Movimiento de Mujeres y además emprender trabajos empíricos específicos sobre el empoderamiento a nivel de las mujeres como personas y grupos.

Após definirmos as escolas municipais de Paço do Lumiar como integrantes do universo da pesquisa, estivemos na Secretaria Municipal de Educação, no dia 6 de junho de

2008, para identificarmos as diretoras que participariam da pesquisa, tendo definido o primeiro critério de seleção das diretoras, como já explicitado anteriormente. Na oportunidade, levamos um ofício (Vide Anexo A, foi atualizado para 11 de dezembro de 2008) que conferia nosso vínculo com o Mestrado em Educação. Além disso, apresentamos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Vide Apêndice D), exigência da Resolução nº 196/96, do Conselho Nacional de Saúde/ Ministério da Saúde.

Assim, fui recebida naquela Secretaria pela coordenadora pedagógica do órgão, obtendo as seguintes informações: os nomes e a localização de todas as escolas e do total, apenas, uma está no espaço urbano, as demais no espaço rural. A coordenadora apresentou-se disponível para outras informações se, assim, fosse necessário. Agradei a confiança e, em seguida, fui à escola do espaço urbano, por estar próxima a Secretaria.

Ao chegar à Escola fomos recebidas pela diretora. O acesso ao campo esteve respaldado pelo Ofício e o TCLE, permitindo-nos a seleção das pessoas informantes e, posteriormente, a coleta das informações.

Inicialmente, notou-se o distanciamento da diretora para com a pesquisadora. Esse dado provocou a reflexão sobre a tarefa de conquista que a (o) pesquisadora (o) precisa desenvolver no campo investigado. Esta experiência, também, já fora vivenciada por outras (os) pesquisadoras (es), haja vista o que assinala Bourdieu (2006, p. 18):

[...] Nada é mais universal e universalizável do que as dificuldades. Cada um achará uma certa consolação no facto de descobrir que grande número das dificuldades imputadas em especial à sua falta de habilidade ou à sua incompetência, são universalmente partilhadas.

Na tentativa de superar estes primeiros obstáculos, apresentamo-nos, também, como profissional da educação, na função de supervisora escolar. De imediato, mostrou-nos a estrutura física da escola; apresentou-nos às profissionais da educação e aos alunos (as). Agendamos nosso retorno à escola para o dia 17 de junho de 2008, a fim de conhecermos alguns documentos desta Instituição.

Na data marcada retornamos à escola. O centro de Paço do Lumiar estava com fluxo intenso de veículos, pois aconteceria, à tarde, a abertura dos Jogos Escolares Maranhenses, nesta cidade. Ao chegarmos à escola, a diretora, levou-nos até as salas de aula, onde conversou com as professoras. Em seguida, explicou que a Rede de Ensino Público de Paço do Lumiar trabalha com a metodologia de ensino-aprendizagem Alfa e Beta, que utiliza o método fônico para alfabetizar. A diretora relatou que estava envolvida na elaboração do

projeto pedagógico da escola, com isso, deveríamos retornar dia 27 de junho deste ano, quando seria realizada a festa junina da Instituição.

No dia 26 de junho de 2008, conversamos com a diretora, e a mesma informou-nos que não poderíamos nos reencontrar na data agendada, pois falecera a mãe de uma funcionária, do turno vespertino. Adiamos o encontro para o dia 1º de julho de 2008.

Nesta data, reencontramo-nos, mas a escola estava em férias coletivas. Na ocasião, nossos assuntos iniciais giraram em torno das mudanças climáticas e das questões de ensino-aprendizagem. Ao lado das experiências com seu filho que tem paralisia cerebral. Conversamos acerca das mudanças ocorridas na história das mulheres. O diálogo foi interrompido, pois um pai buscava informações sobre um Programa do Governo Federal, ao que a diretora forneceu as informações necessárias.

Na ocasião, questionamos o seu entendimento sobre **empoderamento**: *“é quando as mulheres conquistam o poder; antes as mulheres só viviam em casa, pilotando fogão, hoje, conquistaram outros espaços. Eu digo para minha sobrinha: olha, o marido fiel da mulher é o emprego.”* (Diário de campo, 1º de julho de 2008)

A partir do terceiro encontro, o distanciamento foi superado. Fato que, Bourdieu (1997b, p. 699) esclarece:

[...] juntam-se as relações de pesquisa nas quais se pode superar parcialmente a distância social graças às relações de familiaridade que o unem ao pesquisado e à franqueza social, favorável ao falar francamente, que assegura a existência de diversos laços de solidariedade secundária próprios a dar garantias indiscutíveis de compreensão simpática: as relações de família ou as amizades de infância ou, segundo certas pesquisadoras, a cumplicidade entre mulheres, permitem, em mais de um caso, superar os obstáculos ligados às diferenças entre as condições e, particularmente, o temor do desprezo de classe que, quando o sociólogo é percebido como socialmente superior, vem freqüentemente redobrar o receio muito geral, senão universal, da objetivação.

Portanto, no dia 14 de julho de 2008, tivemos um novo encontro. Nesta data, conhecemos um breve histórico da Escola, tendo como fonte o Projeto Pedagógico da Instituição.

O encontro com as três mulheres diretoras das escolas da zona rural ocorreu no dia 30 de outubro de 2008. Como as escolas ficam próximas, decidimos estabelecer o contato no mesmo dia. Ao chegarmos a cada uma das escolas, fomos recebidas pela diretora, exibindo os mesmos documentos (Anexo A e Apêndice D) e discorremos sobre a relevância da pesquisa.

Na Escola “X¹⁰”, a diretora organizava as informações sobre o orçamento. Enquanto na Escola “Y¹¹”, a diretora preparava reunião com funcionários (as) da instituição e na UEB “Governador Luiz Rocha”, a diretora trabalhava no mutirão de limpeza do prédio. Na oportunidade, falamos sobre nosso estudo, ao qual mostraram interesse e disponibilidade em participar do mesmo. A seguir, agendamos o retorno às duas primeiras escolas para terça-feira seguinte, enquanto que na terceira marcamos para sexta-feira, quando seria realizada uma caminhada na localidade de Pau Deitado sobre meio ambiente.

No entanto, sabíamos que deveríamos agir com muita cautela, pois a pesquisa transcorreu no período eleitoral. Esse é um momento que marca o cotidiano dos municípios. Como ressalta Costa (1998, p.161):

Os períodos eleitorais são momentos muito especiais no cotidiano dos pequenos municípios, alterando completamente a dinâmica tradicional de sua existência. Os conflitos familiares se incitam, as disputas políticas afloram, as antigas inimizades adquirem novas forças e estabelecem-se novas alianças. É o momento das articulações partidárias, dos acordos, da busca de apoio.

Como não poderia deixar de ser, estas mudanças refletem nas escolas. Desta feita, percebemos que nos demais encontros não havia a disponibilidade em participar da pesquisa. Com isso, duas diretoras que mostraram interesse em participar, inicialmente, deixaram nas entrelinhas de nossas conversas o desinteresse, uma delas, ressaltou que não sabia se continuaria na direção da escola, portanto, seria melhor, esperar. (Diário de Campo, 27 de janeiro de 2009)

Esta espera não seria possível em virtude do exíguo tempo da pesquisa. Com isso, agradecemos a colaboração e seguimos para realização das entrevistas. Até o momento estavam asseguradas as entrevistas com as diretoras das UEBs “Lêda Tajra” e “Governador Luiz Rocha”. Sendo assim, estabelecemos contatos com as diretoras das UEBs “Benjamim Peixoto”, “Genival Pereira”, “Nicolau Dino”, “Alfredo Silva”. Paralelamente, realizamos enquête a fim de sabermos, o modo como os diferentes sujeitos escolares vêem o poder e o trabalho delas; para ampliar a compreensão do objeto de estudo, entrevistamos o Secretário Adjunto de Educação do Município. As entrevistas ocorreram no período de 29 de janeiro a 18 de fevereiro de 2009.

Ao retornamos a UEB “Governador Luiz Rocha” para entrevistarmos a diretora, fomos informadas de que a mesma fora exonerada e apenas, à tarde, ela estaria na escola,

¹⁰ Utilizamos a Escola X, pois a diretora desistiu de participar da pesquisa.

¹¹ Utilizamos Escola Y, pelo mesmo motivo supracitado.

organizando o espaço para entregá-lo a outra diretora. Sendo assim, retornamos e a ex-diretora disse: “*não quero mais participar de nenhuma pesquisa e quero esquecer tudo isso*” (Diário de Campo, 29 de janeiro de 2009). Este posicionamento é analisado por Haesbaert (2005), onde a perda de um território significa desaparecer.

Sob esta ótica encaminhou-se o estudo, buscando a tramalidade de relações que tecem o cotidiano profissional das diretoras. É bem verdade que não se esperava tantas mudanças. Com isso, retornamos a Secretaria de Educação, no dia 29 de janeiro em busca do novo quadro de diretores (as), contudo, sem êxito.

Em seguida, fomos até as Escolas já citadas, onde se conversou com as diretoras, cumprindo o ritual de identificação. A primeira diretora que nos acolheu foi da UEB “Alfredo Silva”, no dia 29 de janeiro. Em seguida, entrevistamos a diretora da UEB “Governador Luiz Rocha”, dia 30 de janeiro de 2009, bem como as demais, das UEB “Lêda Tajra” “Genival Pereira”, “Nicolau Dino”, “Benjamim Peixoto”.

A fim de ampliar a compreensão acerca da territorialidade das diretoras, decidimos entrevistar diretoras, que haviam saído do cargo, no período que abrangeu a pesquisa. Obtivemos êxito, apenas com ex-diretora da UEB “Governador Luiz Rocha”, sendo que na data da entrevista, 4 de fevereiro de 2009, a mesma já tinha sido reconduzida ao cargo, mas ainda assim, resolvemos entrevistá-la para saber de sua experiência de *desterritorialização*¹².

A partir de agora, apresentamos nossas protagonistas: Cornélia, Hortênsia, Aspásia, Tecla, Eumáquia, Maria Profetíssima e Priscila, com um breve relato de sua história.

1.3 Protagonistas da pesquisa

Cornélia é natural de Iguaíba, localidade do município de Paço do Lumiar, nasceu em maio de 1957. Residiu, também, em São Paulo e Rio de Janeiro. Seus pais não tinham escolaridade “*só sabiam escrever o nome, nada mais*”. O pai, já falecido, era pescador e a mãe agricultora, trabalhos peculiares a localidade, sobretudo, a pesca, quiçá pela proximidade com o Porto do Iguaíba. Ela é a sexta filha, dentre treze irmãos (ãs), a única com nível superior, “*fui criada por outra família e lá, eles me botaram para estudar*”; é solteira e tem dois filhos.

¹² De acordo com Haesbaert (2007), a desterritorialização é a outra face do processo de construção de territórios. Já em Deleuze e Guattari (1992), os movimentos de desterritorialização são inseparáveis dos territórios, que se abrem sobre outro lugar.

Hortênsia é natural de São Luís, nasceu em setembro de 1981. Sua mãe tem o Ensino Fundamental, é dona de casa, o pai fez o curso Técnico em Contabilidade e trabalha como motorista, em um órgão do governo federal. Ela é a segunda filha do casal entre três irmãs, a única com nível superior, enquanto as demais têm apenas o ensino médio. É casada, tem um filho de sete anos.

Aspásia nasceu em Maioba Pindoba, localidade de Paço do Lumiar, em agosto de 1969. Sua mãe tinha curso de magistério, hoje, está aposentada. É a quinta filha, junto com um irmão gêmeo. Sua irmã é pedagoga, e os demais têm o ensino superior. Ela é solteira e tem um filho e uma filha.

Tecla nasceu em março de 1959, em São Luís. Sua mãe era professora leiga e o pai, já falecido, delegado na cidade de Dom Pedro. Ela é a quarta filha, as demais irmãs trabalham. As quatro filhas cursam o ensino superior, três em Pedagogia e uma em Enfermagem; é solteira e tem um filho e uma filha.

Eumáquia nasceu em novembro de 1960, é natural de Primeira Cruz, município do Maranhão, distante 96 quilômetros de São Luís. Seu pai era pescador e a mãe agricultora. Ela é a nona filha dentre dezesseis irmãos, tem apenas quatorze vivos. É casada, tem quatro filhas e quatro filhos, a única com o ensino superior, na família.

Maria Profetíssima natural de Mojó, localidade de Paço do Lumiar, nasceu em outubro de 1957. Filha de agricultores, ela é a terceira de cinco filhos, os demais irmãos são agricultores e estudaram até a terceira série do ensino fundamental. É casada, tem três filhos.

Priscila é natural de São Luís, nascida em abril de 1966. Seu pai era agricultor e a sua mãe também; ela é a quinta filha dentre onze irmãos. É casada e tem dois filhos. É a única com ensino superior *“a minha é a maior, eu fui criada com minha avó, ela investiu em mim, como meus pais eram pobres, mas sempre colocaram meus irmãos na escola, porém não conseguiram chegar até o terceiro grau”*.

Das diretoras entrevistadas, três nasceram em Paço do Lumiar, três em São Luís e uma em Primeira Cruz. Porém, todas estão há mais de dez anos morando em Paço do Lumiar, a exemplo Eumáquia: *“estou com trinta e oito anos que eu moro aqui, só que quando eu cheguei eram poucas casas, era só mato e tinha muita dificuldade porque a estrada era só uma veredinha, não tinha transporte, não tinha luz e, hoje, graças a Deus a população aumentou, aumentou 100%. Já temos transporte, mesmo com algum problemazinho, mas dá para sanar, já temos energia, já temos até rede de telefone”*. (informação verbal)¹³

¹³ Entrevista concedida em 3 de fevereiro de 2009.

Este testemunho remete-nos para duas questões, a primeira é que de acordo com Trovão (1994), boa parte da população de Paço do Lumiar é formada de pessoas provenientes do interior do Maranhão, como o município de Primeira Cruz.

Ademais, não há como definir o sujeito, o grupo, a comunidade, a sociedade sem ao mesmo tempo inseri-los num determinado contexto geográfico “territorial” e o território é também movimento, ritmo, fluxo, rede, é, sobretudo, um movimento dotado de significado, de expressividade, ou seja, tem um significado determinado para quem o constrói e para quem dele usufrui. (HAESBAERT 2007)

Diante disso, é cabível uma relação entre o empoderamento das diretoras e sua territorialidade, entendendo esta como processo de domínio político-econômico ou apropriação simbólico-cultural pelos grupos humanos, pois cada um de nós necessita de um recurso básico para territorializar-se. (HAESBAERT 2007) No entanto, antes de aprofundar a discussão sobre a territorialidade das diretoras, pretende-se delimitar alguns aspectos do território de Paço do Lumiar que serão abordados no próximo capítulo.



Paço do Lumiar - Igreja Católica. Imagem de Nossa Senhora da Luz. Delegacia



Porto de Pau Deitado e plantação de hortaliças em Maioba Piundoba



Igreja evangélica em Tendal Mirim. Vale em Maioba Pindoba. Centro poliesportivo em Paço do Lumiar.

2 ASPECTOS DO TERRITÓRIO LUMINENSE

Apesar de ser um conceito central para a Geografia, território e territorialidade têm tradição em outras áreas, cada uma com enfoque centrado em determinada perspectiva, mas a Biologia foi a primeira área a utilizar este conceito para tratar da construção de territórios pelos animais. Na Geografia, há uma ênfase na materialidade do território, em suas múltiplas dimensões que deveria incluir sociedade-natureza, enquanto isso, a Ciência Política enfatiza sua construção, a partir de relações de poder. A Economia percebe o território como uma das bases da produção e a Antropologia destaca sua dimensão simbólica; a Sociologia o destaca a partir da intervenção nas relações sociais, no sentido amplo, enquanto isso, a Psicologia incorpora-o no debate sobre a construção da subjetividade ou da identidade pessoal, ampliando-o até a escala do indivíduo. (HAESBAERT, 2007)

A necessidade de se falar de território e territorialidade é que todas as pessoas precisam de uma territorialidade mínima, aconchego, abrigo, condição indispensável para, ao mesmo tempo, estimular a individualidade e promover o convívio. (HAESBAERT, 2007)

Embora direcione-se este segundo capítulo para tratar, brevemente, do território de Paço do Lumiar, convém registrar que no quarto capítulo, retomaremos as análises sobre a territorialidade das diretoras.

2.1 Contexto histórico e socioeconômico de Paço do Lumiar

Os poucos trabalhos científicos sobre o município de Paço do Lumiar encontram-se nas áreas de Ciências da Saúde e Geociências. As fontes disponíveis na Internet, sobre este município são escassas. Outras informações sobre o município foram encontradas no site da Federação dos Municípios do Estado do Maranhão – FAMEM.

Este município foi habitado por indígenas e, ainda hoje, existem seus descendentes. Paço do Lumiar tem suas origens históricas desde o tempo dos jesuítas no Maranhão, originando-se de duas propriedades distintas, depois agrupadas para a formação da Vila. Uma delas consistia em uma faixa de terras doada a um amigo de Alexandre de Moura, este português, fidalgo da Casa Real, que expulsou os franceses em 1615, na então Província do Maranhão. A outra consistia em uma légua de terra que formava o sítio Anindiba.

O nome **Paço do Lumiar** surgiu em razão de sua semelhança com uma localidade existente em Portugal, denominada Província do Lume. Quem nasce em Paço do Lumiar é **Luminense**. Quando Francisco Coelho de Carvalho chegou a São Luís, em 1625, na posição de primeiro governador do Estado Colonial do Maranhão, já existia, no local em que hoje se encontra a sede do município, o sítio denominado Anindiba, pertencente ao jesuíta Luís

Filgueiras, que o recebera, por doação, através de escritura pública, em 22 de maio de 1625, de Pedro Dias e sua mulher Apolônia Bustamante.

Neste período, os jesuítas ali construíram sólidas moradias, com paredes de um metro de espessura, que permanece até hoje, onde funciona a Delegacia. Construíram, também, a igreja católica, um dos primeiros templos edificadas no Maranhão, com paredes de um metro de espessura e após sua construção, recebeu de Portugal, a imagem de Nossa Senhora da Luz, a Virgem do Lume.

Por força da Carta Régia datada de 11 de junho de 1761 e confirmada por Lei Provincial nº 7 de 29 de abril de 1835, o povoado que havia surgido naquele sítio foi elevado à categoria de Vila do Paço do Lumiar, nome que ainda conserva, ocorrendo sua implantação no ano seguinte, em solenidade presidida pelo então governador Joaquim de Melo e Póvoas (1761-1779).

Na ocasião, convidou várias famílias de brancos que residiam próximo à fazenda do padre para assistirem à solenidade, oportunidade em que elegeu entre os presentes, os membros da Câmara da Vila que se instalava. Aos poucos, as famílias brancas que residiam no espaço rural foram atraídas para a vila e ali construíram suas casas. Da igreja que já estava em ruínas foram retiradas as telhas e coberta de palha, à época a freguesia possuía vinte e quatro quilômetros de comprimento por dezoito quilômetros de largura. (TROVÃO, 1994)

Empenhado em incentivar o desenvolvimento do lugar, Melo e Póvoas determinou que para lá fossem transferidas algumas famílias indígenas, remanescentes das antigas Missões, as quais, consideradas livres pela Lei de 6 de junho de 1755, se encontravam dispersas e ociosas. A 9 de junho de 1764, em razão do grande número de fiéis que abrigava, a vila tornou-se também Freguesia de Nossa Senhora da Luz, santa que continua sendo sua padroeira até os dias presentes.

Com a divisão administrativa do Estado do Maranhão, ocorrida em 1911. Paço do Lumiar, formado por 4 distritos, passou à condição de município, nela permanecendo até 27 de fevereiro de 1931, quando seu território foi anexado ao município de São Luís. Pelo Decreto-Lei nº 159, de 6 de dezembro de 1938, voltou a ser um simples povoado, integrando o distrito de São José de Ribamar que, àquela época, tendo perdido sua autonomia, voltara à jurisdição da Capital.

O referido município faz parte da Ilha do Maranhão, junto com São Luís, capital deste Estado, São José de Ribamar e Raposa. Sua área é de 121,4 km², depois da criação do município de Raposa, este elevado à categoria de município pela lei estadual nº 6.132, de 10 de novembro de 1994.

Desde a sua criação totalmente incrustada no município de São José de Ribamar, Paço do Lumiar, limita-se ao norte pelo Oceano Atlântico e pelo município de Raposa; a oeste, a sul e a leste pelo município de São José de Ribamar. (TROVÃO, 1994). A Carta de Uso e Ocupação do município de Paço Lumiar (CIRILLO, 2003) (Vide Anexo B).

Quando o município de São José de Ribamar foi restabelecido pela Lei nº 758, de 24 de dezembro de 1952, ficou a ele subordinado, reconquistando a condição de distrito. A 7 de dezembro de 1959, pela Lei nº 1.890 passou novamente à condição de município. Formado pelos distritos de Iguaíba, Maioba de Mocajituba, Maiobão, Mojó, Mercês, Pau Deitado, Pindoba, Pindaí, Timbuba, Rio Grande, Riozinho, Vila São José e Vila Cafeteira.

Hoje, Paço do Lumiar possui os seguintes bairros, vilas e povoados: Alto Paranã, Alto Laranjal, Bacuritiua, Bob Kennedy, Bom Negócio, Brandão, Cajual, Cajueiro, Conjunto Jaguarema, Conjunto Maiobão, Conjunto Manaíra, Conjunto Roseana Sarney, Conjunto Tambaú, Conjunto Upaon Açú, Conjunto Zumbi dos Palmares, Cumbique, Cururuca, Fazendinha, Habitacional Marly Abdala I e II, Habitacional Edinho Lobão, Iguaíba, Ilha Tabembeca, Itapera, Jardim Paranã, Jardim Santa Clara, Labelle Park, Loteamento Presidente Vargas, Loteamento Santa Filomena, Loteamento Silvana, Loteamento Todos os Santos, Maioba do Cururuca, Maioba do Mocajituba, Maracajá, Mercês, Mojó, Morada Nova, Paço do Lumiar (sede), Parque Marly Abdalla, Parque Novo Horizonte, Parque Thiago Aroso, Pau Deitado, Pedrinhas, Pernambucana, Pindaí, Pindoba, Recanto dos Poetas, Residencial Carlos Augusto, Residencial Cordeiro, Residencial das Orquídeas, Residencial Lima Verde, Residencial Luís Fernandes, Residencial Nova Vida, Residencial Paranã I, II, III e IV, Residencial Pirâmide, Residencial Saramanta II, Residencial Talita, Rio São João, Rio Grande, Riozinho, São José dos Índios, Sítio Grande, Sururutiua, Taboca, Tendal, Timbuba, Uirapuru, Vila Epitácio Cafeteira, Vila Nazaré, Vila Nossa Senhora da Luz, Nossa Senhora da Vitória, Vila Nova Jerusalém, Vila Nova Pernambucana, Vila Romualdo, Vila Rosinha, Vila São José 1 e 2. (SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE DE PAÇO DO LUMIAR, 2009)

Em estudo realizado por Trovão (1994), identifica-se que alguns conjuntos residenciais foram construídos às margens da rodovia São Luís – São José de Ribamar, MA - 202, no espaço rural do município de Paço do Lumiar, a exemplo do Maiobão e Tambaú, isolando, ainda mais, a sede do município e atraindo aqueles (as) que poderiam fixar residência na sede de Paço do Lumiar. Diante disso, um número significativo de pessoas mudou-se da sede e de alguns povoados rurais mais próximos para o Maiobão, pela facilidade de deslocamento para São Luís e pela infra-estrutura que o conjunto apresenta.

Este autor acrescenta que ao observar a configuração urbana da Vila do Paço, tem-se a impressão, pelo traçado das rodovias, que, do grande círculo que forma a sede, partem uma série de estradas, o que leva a presumir, que é resultado da influência da sede municipal. As estradas surgiram em função da ocupação e da conseqüente transformação do espaço rural pelo avanço dos conjuntos habitacionais, pela supervalorização da terra e pelos sítios de lazer que, embora não modifiquem a paisagem rural, transformaram-na em um espaço não produtivo. Em relação ao processo de ocupação do seu suposto espaço urbano, este não favoreceu o desenvolvimento do seu espaço rural, pelo contrário, acentuou mais as “ilhas” urbanas, ou seja, o rural tem maior abrangência que o urbano, além de ampliar as áreas de invasão.

As mudanças ocorridas ao longo dos duzentos e quarenta e sete anos de existência do município, que se estende da elevação do lugar à Vila e o momento atual como sede do município, não houve progressos, levando-se em consideração o tempo histórico de formação do seu espaço urbano, pode-se até considerar que regrediu. (TROVÃO, 1994)

Do ano de 1961 até 2009, a cidade foi e é administrada pelos seguintes representantes: Pedro Ferreira da Cruz (1961 a 1962), Vicente Ferreira Maia Neto (1963 a 1968), Olavo da Silveira de Melo (1969 a 1972), José Raimundo Gomes (1973 a 1976), Benjamim Constant Peixoto, faleceu no 2º ano de mandato sendo substituído pelo vice, João Antônio Brito, que concluiu o mandato de seis anos (1977 a 1982), Joaquim Antônio Serra da Cunha Santos Aroso (1983 a 1988), Alfredo Pereira da Silva (1989 a 1992), Vanderlei Antônio Ribeiro (1993 a 1996), Amadeu da Cunha Santos Aroso Neto (1997 a 2000), Mábenes Cruz da Fonseca (2001 a 2003), foi afastado por improbidade administrativa e depois voltou ao cargo, sendo cassado pela câmara municipal e afastado pela justiça, Gilberto da Cunha Santos Silva Aroso, era seu vice, assumiu a prefeitura (2003 a 2004), Gilberto da Cunha Santos Silva Aroso (2004 a 2008), Glorismar Rosa Venâncio (2009 a 2012). (Fonte: Secretaria de Educação de Paço do Lumiar)

Em 2007, o município contava com uma população de 98.175 mil habitantes, dos quais 50.844 do sexo feminino e 47.331 do sexo masculino, de acordo com classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2007). Paço do Lumiar tem sua economia fundada na agricultura e na pesca.

A questão do rural e do urbano no Brasil precisa ser revista e atualizada, pois a legislação que trata da divisão territorial é de 1938, período do Estado Novo. É o Decreto-Lei n º 311, de quando o país era vastamente rural e considerava zona urbana toda sede do

município e do distrito (vila), sem levar em conta as características estruturais e funcionais da localidade. Com isto, Reis (2006) destaca que o país enfrenta dificuldades na formulação de políticas de desenvolvimento rural e na distribuição de recursos.

A sede municipal, ainda hoje, está urbanisticamente em forma de um círculo ou taba indígena, tendo ao centro uma igreja e casinhas inexpressivas, muitas de oitão que não refletem a arquitetura colonial da época, como também, não transparecem uma herança portuguesa. Acontecimentos político-administrativos e a indiferença pela conservação da arquitetura colonial ou a própria falta de conhecimento do valor cultural colaboram para descaracterizar a paisagem histórica da Vila do Paço, impossibilitando-a de transformar-se num significativo centro turístico. (TROVÃO, 1994)

A Igreja perdeu uma de suas laterais, onde existia um avarandado; o coreto foi demolido. A casa da Intendência, um sobrado de três andares, também não existe, em seu local hoje funciona um posto de saúde; a cadeia pública construída pelos escravos, à época, foi modificada e o cemitério foi abandonado. (TROVÃO, 1994)

Tanto que o mesmo autor elenca alguns fatores que contribuíram para decadência:

- A influência exercida pela capital, do Maranhão, São Luís;
- A posição estratégica da cidade de São José de Ribamar, pois devido a seu balneário, algumas pessoas preferiram este município em detrimento a Paço de Lumiar;
- Perda por três vezes sucessivas da condição de município, quando foi reincorporado a São Luís;
- A escolha da sede da antiga vila no povoado rural de uma fazenda, que se tinha ali instalado graças aos rios que existiam, mas que se viu isolada em decorrência do traçado da rodovia São Luís – São José de Ribamar que passou distante, enquanto o ramal aberto para unir a referida rodovia ficou por muitos anos sem asfalto.

A sede do município de Paço do Lumiar, também, considerada sua zona urbana abriga as seguintes secretarias: Infra-Estrutura, Serviços Urbanos e Meio Ambiente; Produção e Abastecimento; Secretaria de Educação. Temos, ainda, na sede, os prédios da prefeitura e Câmara Municipal, uma igreja católica, uma agência dos correios, uma quadra poliesportiva, cartório, delegacia de polícia civil, alguns comércios pequenos, três escolas, sendo duas do

Estado e uma do Município, um posto de saúde, parte destes prédios encontram-se na Praça Nossa Senhora da Luz.

Como relataram alguns moradores e moradoras do local: “aqui falta tudo, não tem farmácia, feira, nada.” Um morador, que trabalha como taxista, contou que já perdeu as contas de quantas mulheres em trabalho de parto, precisou levar em seu carro, pois não havia ambulância na cidade.

A localidade de Pau Deitado, onde está situada uma das escolas, administrada por uma das diretoras, sujeito de nossa pesquisa, também, considerada zona rural está marcada pela escassez de recursos, pois, para termos acesso a localidade, gasta-se muito tempo esperando ônibus, que passa no local de duas em duas horas, quando passa. Os moradores e moradoras, muitas vezes deslocam-se de moto táxi até a Rodovia MA 202, onde encontram outras possibilidades de condução. Todo este cenário transversaliza a práxis¹⁴ das diretoras.

As demais escolas onde realizamos parte do trabalho empírico estão localizadas: uma em Tendal, outra em Iguaiá, uma em Maioba Pindoba, uma em Mojó e uma na sede do município. É preciso atentar para escassez de fontes sobre a história destes povoados, pois durante o trabalho de campo, não se obteve informação sobre a formação destas localidades.

2.2 O cenário da pesquisa: espaços escolares

2.2.1 A Escola do espaço urbano

A Escola Jardim de Infância “Reino Infantil” situada à Praça Nossa Senhora da Luz, na sede do município foi fundada em 1983, na administração do Prefeito Joaquim Aroso (1982-1988). A referida escola era mantida pelo convênio entre Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL e a Prefeitura desta cidade, não havia diretora, apenas uma pessoa da Secretaria de Educação do Município era responsável. Na ocasião, a escola tinha a seguinte estrutura: uma sala multisseriada da Educação Infantil, com o 1º, 2º e 3º períodos, com total de 30 alunos (as), funcionava, apenas no turno matutino.

Em 1984, o MOBRAL foi extinto e houve a construção de um salão com as seguintes dependências: dois banheiros, uma secretaria, uma turma do 1º período, uma do 2º e duas turmas do 3º período da Educação Infantil.

¹⁴ Segundo Freire (1987, p 38 e 40) a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. [...] esta superação exige inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela. [...] Quanto mais às massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se inserem nela criticamente.

A partir desta data, a escola é nomeada **Unidade Escolar “Lêda Tájra”** (Vide Anexo C), em homenagem a Secretária de Educação do Estado, a professora mestra Leda Maria Chaves Tájra (1983-1986), no governo de Luiz Alves Coelho Rocha.

Hoje, a escola conta com a seguinte estrutura física: um pátio coberto, quatro salas de aula, uma cantina, uma secretaria, dois banheiros. Atende alunas e alunos do espaço urbano e rural, com total de 214. Segue abaixo a distribuição de alunos (as), por nível, ciclo, série e turmas; e o quadro de funcionários (as).

Quadro 1 – Distribuição de alunos (as) por nível e turno - 2009

NÍVEL	TURNO	TOTAL
Educação Infantil	Matutino	20
Educação Infantil	Vespertino	35
Ensino Fundamental 1º ao 4º ano	Vespertino	140

Fonte: Diretora da UEB “Lêda Tájra”, informação obtida dia 3 de fevereiro de 2009, com as matrículas em andamento, com a previsão de iniciar o ano letivo em 2 de março do corrente ano. (informação verbal)

Quadro 2 – Distribuição de funcionários (as), formação educacional e turno - 2009

FUNÇÃO	FORMAÇÃO	TURNOS
Diretora	Licencianda em Pedagogia	Integral
Supervisora	Licenciada em Pedagogia	Matutino
Professora	Licenciada em Pedagogia	Matutino
Professora	Licenciada em Pedagogia	Matutino
Professora	Licenciada em Pedagogia	Matutino
Professora	Licenciada em Letras	Vespertino
Professora	Licenciada em Pedagogia	Vespertino
Professora	Licencianda em Letras	Vespertino
Professora	Licenciada em Pedagogia	Vespertino
Professora	Licenciada em Matemática	Vespertino
Vigia	Ensino Médio	Noturno
Vigia	Ensino Médio	Noturno

Fonte: Diretora da UEB “Lêda Tájra”. As informações destes quadros, assim como nos de 3 a 12, foram obtidas com as diretoras, no dia 3 de fevereiro do ano supracitado. (informação verbal)

a) O projeto pedagógico da escola tem como objetivos:

- Fortalecer a participação dos pais na vida escolar dos (as) filhos (as)
- Implantar a gestão participativa na escola
- Melhorar o desempenho dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática
- Incentivar a auto-estima dos pais, corpo docente, discente e administrativo da escola
- Desenvolver atividades para minimizar a indisciplina dos (as) alunos (as)
- Promover estudos integrados entre o corpo docente

Das seis escolas onde ocorreu a pesquisa, acessou-se ao projeto pedagógico, apenas da UEB “Lêda Tájra”, que está implementando o Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE, o que segundo a diretora contribuirá para qualidade da escola. Na visão de Libâneo (2007, p.179):

Há diferenças entre a proposta do PDE e a do PPP. Ocorre que o PDE pode financiar projetos elaborados pelas unidades escolares e aprovados por sua coordenação, tornando-se atraente para as de menores recursos. Não há impedimento para que os dois ocorram nas escolas, ao mesmo tempo. O risco consiste na intervenção administrativa externa, o que pode, com grandes possibilidades, impedir ou mascarar o crescimento e o amadurecimento das unidades escolares na definição coletiva de sua forma de organizar-se autônoma, pedagógica e administrativamente, algo propiciado pelo PPP.

Acredita-se que a UEB convive com as duas vertentes, o Projeto Político Pedagógico e Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE por abrigar em seu território diversidade de territórios, como o político, cultural, econômico e todos eles interferem nos rumos que a escola vai tomar. Diante disso, o poder de barganha da diretora, que é um dos aspectos do empoderamento (DEERE; LEÓN, 2002) é fundamental, ou seja, como a diretora vai conciliar estas duas vertentes na escola para melhor atender a comunidade.

Atualmente, a diretora da Unidade de Educação Básica “Lêda Tájra” cursa Licenciatura em Pedagogia, em uma instituição privada, localizada em São Luís. O Curso funciona todos os dias, à noite, como a diretora não tem transporte próprio, ela e mais quatro colegas, também diretoras, procuram ir e voltar juntas da faculdade, além de fazerem os trabalhos no mesmo grupo. Segundo a diretora; “*se não fosse assim, já teria desistido*”. Ela pretende fazer Pós-Graduação Lato Sensu, em Educação Especial, principalmente, por ter um filho com paralisia cerebral circunstância que desencadeou este interesse, além disso, ao se aposentar, pretende organizar uma associação para orientar mães de crianças portadoras de necessidades especiais.

A procura de educação escolarizada pelas diretoras consiste na exigência da LDB (artigo 64) “A formação dos profissionais da educação para administração [...] será feita em cursos de graduação em pedagogia” (BRASIL, 2003), mas também decorre do legado, no Brasil, das últimas décadas do século XIX quando se defendia a educação para a mulher, vinculando-se à modernização da sociedade, a higienização da família e a construção da cidadania dos jovens. Uma educação que as tornasse honestas, ordeiras e diligentes aliada a uma sólida formação cristã. Os positivistas, por sua vez, defendiam a inclusão nesse currículo das novidades da ciência, sobretudo, das ciências que tratavam das tradicionais ocupações femininas. (LOURO, 2006)

Entretanto, a educação das mulheres se constituiu, à época, uma ameaça para a sociedade androcêntrica, porque rompidos os laços com uma educação que visava apenas formar o caráter da mulher, desconsiderando seu intelecto, as mulheres começariam a

despertar para sua emancipação e assim, definir seu destino. Fragmentos, ainda, que pouco visíveis, estão presentes na iniciativa das diretoras na busca por mais educação.

A diretora da UEB “Lêda Tajra” mora na sede de Paço do Lumiar, porém, distante desta instituição educativa e por falta de transporte próprio e o público é escasso faz o percurso de casa até a escola a pé. Este percurso debaixo do sol e temperatura elevada, também, marca o corpo desta diretora. Sobre as marcas produzidas nos corpos femininos, por meio do trabalho, faz-se uma analogia com Correia, ao descrever o que era ser operária em São Luís, em fins do século XIX:

Em decorrência do tipo de trabalho que faziam, cujo processo de produção não as permitia sentar e, ainda, devido aos baixos salários que procuravam compensar, produzindo mais metros de panos ou quilos de fios, terminaram todas tecelãs e fiandeiras, guardando no próprio corpo as marcas do ofício. Marcas que as igualavam e se tornavam mais visíveis nos tempos em que estavam grávidas, sendo elas as muitas e dolorosas varizes, que lhes faziam desenhos nas pernas [...], porém se o ofício deixava a marca em seus corpos grávidos, também, deixavam eles sua marca no ofício [...] só do bucho da gente o tear já era liso. (CORREIA, 2006, p. 274)

Embora resguardadas as diferenciações, da análise feita por Correia (2006) e a nossa pesquisa, procurou-se fazer analogia com o processo de empoderamento das mulheres diretoras, através do trabalho; que, também, acrescentam marcas em seus corpos, não só as decorrentes do sol, mas na laringe, varizes e outras causadas pelo “stress”, em consequência da violência que as escolas têm sido vítimas.

2.2.2 As escolas do espaço rural

No dia 7 de novembro de 2008, participamos de uma caminhada sobre meio ambiente promovida pelas Unidades de Educação Básica “X” e “Governador Luiz Rocha”. A atividade ocorreu na localidade de Pau Deitado, com a presença das professoras, professores, diretoras, alunas e alunos das instituições, juntamente com algumas mães. Na oportunidade pude colaborar, também, na organização do evento.

Durante a caminhada observou-se o envolvimento das diretoras com o grupo, às palavras de ordem, para impor disciplina aos alunos e alunas. Um dado interessante, também, foi a manifestação de cooperação entre as diretoras para realização desta atividade. Nesse sentido, Freire (1987, p. 166) acredita que uma das características da educação que desenvolve o empoderamento ocorre tendo como elemento fundamental:

A colaboração como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação. O diálogo, que é sempre comunicação, funda a co-laboração.

Esta caminhada foi realizada no turno vespertino e as temperaturas elevadas levaram-nos a pensar nas dificuldades que as diretoras enfrentam neste cenário geográfico, pois o rural no Brasil significa, também, falta de acesso a serviços essenciais como água, educação escolar, asfalto, transporte. Tudo isto acentua, as marcas em seus corpos, umas das mais visíveis e imediatas são as causadas pelo sol.

Esta atividade significou a inserção no campo desta pesquisa, pois, a pesquisadora e o pesquisador para serem aceitos no campo submetem-se a rituais, que permitem, em parte, a sua aceitação pelo grupo. Todavia este é um processo inacabado, porque esperamos estabelecer uma relação de confiança entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa, corroborado por Bourdieu (1997a, p. 84) ao afirmar: “[...] sentindo-se compreendidos e aceitos, eles podem confiar uma de suas verdades possíveis”.

a) Unidade de Educação Básica “Governador Luiz Rocha” - A UEB “Governador Luiz Rocha” (Vide Anexo D), situada à Rua Principal, s/n, Pau Deitado, foi fundada em 1982, na administração do prefeito Joaquim Aroso. Tem uma sala de direção, cinco salas de aula, três banheiros, uma cantina, um pátio. Não tivemos acesso a outras informações sobre a história da Escola. Atualmente, conta com o seguinte quadro de alunos (as) e funcionários (as) efetivos (as):

Quadro 3 – Distribuição de alunos (as) por nível e turno - 2009

NÍVEL	TURNO	TOTAL
Ensino Fundamental 3º ao 5º ano	Matutino	54
Ensino Fundamental 6º ao 9º ano	Vespertino	202
Educação de Jovens e Adultos 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental	Noturno	...

Fonte: Diretora da UEB “Governador Luiz Rocha”

Quadro 4 – Distribuição de funcionários (as), formação educacional e turno - 2009

FUNÇÃO	FORMAÇÃO	TURNO
Diretora	Licenciada em Matemática	Integral
Professora	Licencianda em Pedagogia	Indefinido
Professora	Licencianda em Filosofia	Indefinido
Professora	Licenciada em Geografia	Indefinido
Professor	Licenciado em Matemática	Indefinido

Fonte: Diretora da UEB “Luiz Rocha”. Em virtude do quadro de funcionários (as) está incompleto, não haviam definido o turno de trabalho dos docentes.

b) Unidade de Educação Básica “Alfredo Silva” - A UEB “Alfredo Silva” (Anexo E), situada à Praça Nossa Senhora da Conceição, Iguaiába, fundada em 1984, tem sete salas de aula, uma de informática, três banheiros, uma sala de direção, uma cantina; contando com o seguinte quadro de alunos (as) e funcionários (as):

Quadro 5 – Distribuição de alunos (as) por nível e turno - 2009

NÍVEL	TURNO	TOTAL
Creche 3 ao 5 anos	Matutino	65
Ensino Fundamental 1º ao 5º ano	Matutino	106
Ensino Fundamental 1º ao 9º ano	Vespertino	223
Educação de Jovens e Adultos 1ª e 2ª etapas do Ensino Fundamental, que correspondem a 5ª e 6ª, séries e 7ª e 8ª séries	Noturno	25

Fonte: Diretora da UEB “Alfredo Silva”.

Quadro 6 – Distribuição de funcionários (as), formação educacional e turno - 2009

FUNÇÃO	FORMAÇÃO	TURNOS
Diretora	Licenciada em História	Integral
Diretora	Licenciada em História	Integral
Coordenadora	Licenciada em Biologia, com Especialização em Gestão Integradora	Indefinido
Professora	Curso Normal	Indefinido
Professora	Curso Normal	Indefinido
Professora	Licenciada em História	Indefinido
Professora	Licenciada em Matemática	Indefinido

Fonte: Diretora da UEB “Alfredo Silva”.

O quadro 6 poderá ser alterado, pois segundo a diretora, a Secretaria de Educação estava contratando profissionais para completar o quadro de funcionários (as), em decorrência das substituições realizadas no início de 2009.

c) Unidade de Educação Básica “Nicolau Dino” - A UEB “Desembargador Nicolau Dino” (Anexo F), situada à Rua Principal, s/n, Mojó, fundada em 1972. Em 1995, foi retirada a sua titularidade permanecendo “Nicolau Dino”, por motivo desconhecido. A UEB tem projeto político pedagógico, mas a diretora o enviara para ser digitado em outra localidade, com isso, não pudemos obter outras informações sobre a Escola. A mesma tem duas salas de aula, dois banheiros, uma secretaria e uma cantina. Segue o quadro provisório de alunos (as) e funcionários (as) de 2009:

Quadro 7 – Distribuição de alunos (as) por nível e turno - 2009

NÍVEL	TURNOS	TOTAL
1º ao 2º ano	Matutino	13
Ensino Fundamental 3º ao 4º ano	Vespertino	19

Fonte: Diretora da UEB “Nicolau Dino”.

A baixa matrícula nesta unidade, a diretora informou que é decorrente da queda na taxa de natalidade, na localidade, complementando que: *“hoje as meninas não querem mais ter filhos, querem logo estudar”*. (Diário de campo, 3 de fevereiro de 2009)

Quadro 8 – Distribuição de funcionários (as), formação educacional e turno - 2009

FUNÇÃO	FORMAÇÃO	TURNOS
Diretora	Curso Normal	Integral
Professora	Curso Normal	Indefinido

Fonte: Diretora da UEB “Nicolau Dino”.

d) Unidade de Educação Básica “Genival Pereira” - A UEB “Genival Pereira” (Anexo G), situada à Rua Principal, s/n, Tendal Mirim, fundada em 1º de abril de 1986. O nome da UEB é em homenagem a um de seus fundadores, que, atualmente, mora na localidade de Iguaiá, candidatou-se ao cargo de vereador para Câmara de Paço do Lumiar, no último pleito, mas não obteve êxito. A UEB tem projeto político pedagógico, mas encontrava-se com outra pessoa para ser digitado. Ela tem cinco salas de aula, uma sala de diretoria, que serve, também, como depósito, secretaria, dois banheiros, uma cantina. Segue o quadro de alunos (as) e funcionários (as):

Quadro 9 – Distribuição de alunos (as) por nível e turno - 2009

NÍVEL	TURNOS	TOTAL
Educação Infantil	Matutino	30
Ensino Fundamental 1º ao 5º ano	Matutino	95
Ensino Fundamental 6º ao 9º ano	Vespertino	120
Educação de Jovens e Adultos 1ª e 2ª etapas do Ensino Fundamental, que correspondem a 5ª e 6ª, séries e 7ª e 8ª séries	Noturno	21

Fonte: Diretora da UEB “Genival Pereira”.

Quadro 10 – Distribuição de funcionários (as), formação educacional e turno - 2009

FUNÇÃO	FORMAÇÃO	TURNOS
Diretora	Bacharel em Teologia	Integral
Professora	Licencianda em Pedagogia	Indefinido
Professora	Licencianda em Pedagogia	Indefinido
Professora	Curso Normal	Indefinido
Professora	Licencianda em Ciências	Indefinido

Fonte: Diretora da UEB “Genival Pereira”.

e) **Unidade de Educação Básica “Benjamim Peixoto”** - A UEB “Benjamim Peixoto” (Anexo H), situada à Rua Principal, s/n, Pindoba, foi fundada em 5 de setembro de 1970. Tem quatro salas de aula, secretaria, cantina, dois banheiros. Segue o quadro de alunos (as) e funcionários (as):

Quadro 11 – Distribuição de alunos (as) por nível e turno - 2009

NÍVEL	TURNO	TOTAL
Ensino Fundamental 3º ao 9º ano	Matutino	148
Ensino Fundamental 6º ao 9º ano	Vespertino	44

Fonte: Diretora da UEB “Benjamim Peixoto”.

Quadro 12 – Distribuição de funcionários (as), formação educacional e turno - 2009

FUNÇÃO	FORMAÇÃO	TURNO
Diretora	Curso Normal	Integral
Professora	Licenciada em Pedagogia	Indefinido
Professora	Licencianda em Pedagogia	Indefinido

Fonte: Diretora da UEB “Benjamim Peixoto”.

A educação oferecida pelas escolas supracitadas é carente de infra-estrutura, de pessoal, haja vista, que a maioria de funcionários (as) é contratada e está em processo de formação em nível superior, este quadro se agrava quando se trata de escolas da zona rural. A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por base o elitismo acentuado do processo educacional, instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária que não se interessava pela educação dos rurícolas, daí o adágio “gente da roça não carece de estudos, isto é coisa de gente da cidade”. (LEITE, 2002)

Por muito tempo pairava o idealismo de que os rurícolas são pessoas felizes e tranqüilas em decorrência do contato direto com a natureza, da mesa farta e de uma vida regrada, como afirma Leite (2002). Porém, nota-se que as populações, principalmente as rurais carecem dos serviços básicos para sobreviver.

Quanto à educação oferecida no espaço rural brasileiro é de longa data este descaso. O país só despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910 a 1920, ocasião que um número significativo de rurícolas deixou o

campo em busca das áreas, onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo. Nesse momento surgiu o Ruralismo Pedagógico, que seria uma escola integrada às condições locais regionalistas. Ele contou com o apoio de segmentos das elites urbanas, pois viam que com a fixação do homem e da mulher no campo evitariam a explosão de problemas sociais na cidade. (LEITE, 2002)

Este autor faz acompanhamento histórico de algumas transformações ocorridas na educação oferecida no campo, porém, foge do nosso objeto de estudo traçar este percurso. No entanto, é oportuno destacar a persistência da problemática ligada à zona rural e que se manifesta nas escolas de nossa amostra de pesquisa.

São elas: baixa qualidade de vida na zona rural; infiltração da cultura urbana no meio rural; formação essencialmente urbana do (a) professor (a); questões relativas a transporte e moradia; clientelismo político na convocação dos docentes; baixo índice salarial; acesso precário às informações; certo distanciamento dos pais em relação a escola; salas multisseriadas; ausência de orientação técnica e acompanhamento pedagógico; instalações precárias e na maioria das vezes sem condições para o trabalho pedagógico, inclusive quatro escolas foram interditadas, no primeiro mês de 2009, pela Secretaria de Infra-Estrutura do município, pois as mesmas encontravam-se impossibilitadas de funcionar.

Em estudo organizado por Bof e Sampaio (2006), tem-se um panorama da situação das escolas públicas localizadas na zona urbana e rural. Em relação às características físicas das escolas rurais, estas são bastante diferenciadas das escolas urbanas, em termos de recursos disponíveis, as primeiras são mais carentes que as últimas. Considerando-se o número de salas de aula como indicador do tamanho da escola, nas escolas urbanas 75% daquelas que oferecem Ensino Fundamental têm mais de cinco salas de aula. Enquanto aquelas que estão na zona rural o perfil é diferente, isto é, 94% das escolas têm menos que cinco salas de aula.

Em número de alunos, 67% das escolas rurais têm menos de 51 alunos e as urbanas atendem mais de 300 alunos do Ensino Fundamental. Quanto aos recursos disponíveis, 21% das escolas que oferecem Ensino Fundamental não possuem energia elétrica, apenas 5,2% dispõe de biblioteca e menos de 1% oferece laboratório de ciências, de informática e acesso a Internet.

Assim, constata-se que a educação no espaço rural, ainda, é marcada pela presença das escolas isoladas e multisseriadas, que possuem um (a) único (a) professor (a) para duas, três e até quatro séries diferentes. Em Paço do Lumiar, trabalhar com classes multisseriadas resulta da falta de estrutura física adequada e da falta de docentes.

Por outro lado, percebemos que algumas das escolas deste cenário têm desenvolvido metodologias de trabalho que procuram aliar os saberes da população rural com os conhecimentos sistematizados. Como testemunha um das diretoras sobre esta questão: *“nosso primeiro projeto foi pescadores da vida, porque aqui na comunidade, a maioria da atividade é de pescador, aí desenvolvemos esse projeto de pescaria”*. (informação verbal)¹⁵. A perspectiva emancipatória de Freire (1996, p.30) chama nossa atenção:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos.

Isto demonstra um esforço no sentido de aliar as experiências dos (as) alunos (as) e as habilidades e conhecimentos que lhe são necessários. Pois como diz Freire (1992) não devemos subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural, seria isto um erro científico e uma ideologia elitista.

Em relação aos saberes e poderes das mulheres serão apresentados, a seguir, para estabelecermos a relação com o empoderamento, já que ninguém se empodera sozinho, mas coletivamente, e à medida que a diretora valoriza os saberes de alunos (as), ela também, amplia o seu poder no território escolar, como será visto adiante.

¹⁵ Entrevista com Priscila em 4 de fevereiro de 2009.



Desejosas de participar da vida política, durante a revolução, as mulheres formaram “clubes patrióticos”, onde liam em comum: textos de jornais, discutiam, faziam petições e recolhiam doações. (Mulheres públicas. São Paulo: Editora da UNESP, 1998, p. 72).

3 O EMPODERAMENTO DAS MULHERES

As mulheres têm lutado em favor da ampliação de seus direitos e ao longo da história, percebe-se como os poderes e saberes delas contribuíram para consecução destes objetivos. Este capítulo inicia com o entrelaçamento dos saberes e poderes das mulheres, apontando algumas de suas conquistas para, em seguida, situar-se o empoderamento nos estudos feministas e no território educacional. Finalmente, são apresentadas algumas mulheres que ampliaram o seu poder em diferentes territórios de nosso país.

3.1 Os poderes e saberes das mulheres ao longo da História

Como as concepções acerca da História variam, neste estudo, ela foi tomada como mudança, a partir das contribuições da Escola dos Annales. Esta tem como legado o alargamento do campo histórico, através da inserção em seus estudos de práticas quotidianas e mentalidades comuns. Nela, as relações entre os sexos não foi a preocupação principal da corrente interessada nas conjunturas econômicas, mas ofereceu condições intelectuais propícias à incorporação da mulher como sujeito histórico. (GONÇALVES, 2006)

Diante disso, pontuam-se algumas mudanças ocorridas ao longo da História das Mulheres, levando em consideração o trabalho feminino, pois entender sua história requer o conhecimento do trabalho destas mulheres, que é fruto de seus poderes¹⁶ e saberes.

O conceito de trabalho tem vários sentidos, este indica diferentes atividades, em diversas sociedades e contextos históricos. Em sentido amplo, o trabalho significa um esforço humano dotado de um propósito e envolve a transformação da natureza por meio do dispêndio das capacidades mentais e físicas. Embora, seja um conceito ambíguo, de forma decisiva, “o que importa são as relações sociais que regem o desempenho e a experiência de trabalho”. (NOLAN, 1996, p.774)

Nesse sentido, Perrot (2007) é incisiva: as mulheres sempre trabalharam. Sendo assim, lança um outro olhar sobre as fontes para explicitar a contribuição do trabalho das mulheres, com exemplos de pessoas e histórias, escolhidas num espaço e tempo o mais vasto possível. Embora Perrot situe seus estudos na França, eles suscitam reflexões acerca do trabalho feminino na atualidade brasileira.

Na sua obra: *Minha história das mulheres* (2007), ela destaca o trabalho das mulheres camponesas; o trabalho doméstico, com a figura da dona-de-casa dos meios

¹⁶ Em relação aos poderes das mulheres, Perrot (1988) esclarece que o termo poder é polissêmico. No singular, ele tem conotação política e designa a figura do Estado, que se supõe masculina. No plural, ele se estilhaça em fragmentos múltiplos, equivalente a influências difusas e periféricas, onde as mulheres têm sua grande parcela.

operários, a dona-de-casa burguesa e as empregadas domésticas. Em seguida, apresenta o trabalho das operárias e de profissões do setor terciário, entre as quais, vendedoras, secretárias, enfermeiras e professoras primárias.

Também aponta que as camponesas ainda são a maioria na África, Ásia e América Latina. Elas são as mais silenciosas das mulheres e são raros os vestígios sobre seu passado na França. Suas vidas eram regidas pela da família e dos ritmos dos campos, quando se ocupavam da casa, criação dos animais, do galinheiro e a horta, ou seja, uma mulher, extremamente ocupada: preocupada, também, em vestir, fiar e alimentar os seus¹⁷.

Nesse contexto, as relações de gênero hierarquizadas têm o marido como senhor entre as mulheres, enquanto isso, a dona-de-casa reina sobre a família e os agregados. Ela toma conta das filhas, preocupada com seu enxoval e seus namorados. (PERROT, 2007)

Este modo de viver rudemente tem seus ritmos e prazeres para as mulheres, cujo poder oculto é muito forte. Podendo ser percebido quando estas mulheres lavam, gerenciam o comércio de produtos oriundos das hortas, entre outros afazeres. Entretanto, os homens ficam temerosos do burburinho das lavadeiras.

Estas mulheres, também, transmitem lendas e os acontecimentos de seu povo, por vezes, elas são ameaçadas pelos forasteiros, quando estes relatam as experiências da cidade. No entanto, nada pode apagar os saberes da lavadeira sobre as roupas íntimas; os segredos da cozinha transmitidos pela cozinheira e os mistérios da vida de mulher recomendados pela costureira.

Com o êxodo rural, as mulheres camponesas partem em direção as cidades, porque aspiravam uma vida melhor e mais livre. Com isso, no século XX muitos camponeses têm dificuldade em encontrar mulheres para se casar e o celibato masculino aumenta. Para que estas mulheres permaneçam no campo, será preciso que as propriedades rurais se tornem mais confortáveis e que a família altere o modelo patriarcal. (PERROT, 2007)

Todavia, o trabalho doméstico é fundamental na vida das sociedades. A dona-de-casa perfeita é o modelo sonhado da boa educação, e torna-se objeto de desejo para os homens e obsessão para as mulheres.

O caráter doméstico marcará todo o trabalho feminino: a mulher é sempre uma dona-de-casa. Ele resiste às evoluções igualitárias, pois, as tarefas não são compartilhadas

¹⁷ Hubbard (1993) convoca as cientistas feministas a reconhecerem os saberes que as mulheres produziram ao longo do tempo, cultivando e preparando alimentos, cuidando de crianças e de doentes de diferentes idades, de modo que as contribuições “domésticas” das mulheres sejam valorizadas como parte de nosso conhecimento a respeito da natureza.

entre homens e mulheres. Este é um trabalho invisível, físico, que depende do corpo; pouco qualificado e pouco mecanizado, apesar das mudanças contemporâneas.

Perrot (2007) destaca três figuras do trabalho doméstico: a dona-de-casa de origem humilde, a dona-de-casa burguesa e a criada.

Nos séculos XVIII e XIX, houve uma tomada de consciência da importância do trabalho doméstico na vida das famílias e das sociedades. A “boa dona-de-casa” é objeto de conselhos, de tratados de economia doméstica ou de educação, mais tarde de escolas. Os economistas e moralistas vêem na **dona-de-casa dos meios operários** (ou aquela considerada humilde) o núcleo de equilíbrio econômico e familiar.

A **dona-de-casa burguesa** depende da soma de dinheiro que lhe é passada pelo marido, o que é um motivo freqüente de discussões. Ela tem a responsabilidade de zelar pela família e de manter a casa em ordem, além disso, reserva um dia para receber visitas, de maneira faustosa ou modesta, segundo suas disponibilidades. Para a mãe de família que tem filhas na idade de casar é uma preocupação constante.

Estas mulheres têm grande influência sobre seus filhos, sobretudo entre as filhas e a criadagem. Na média e pequena burguesia, a criadagem tende a reduzir-se a uma única criada, à qual as donas-de-casa se apegam como tábuas de salvação. Mas elas, também, ocupam-se com tricô ou bordado e com os trabalhos de filantropia. Algumas exercem o seu poder doméstico de forma tirânica.

A **criada** tem outra configuração e bastante explícita, até 1914, quando o trabalho doméstico chega a ser o principal setor de emprego das mulheres, principalmente na França. Elas recebem retribuições como casa e comida, e ao quebrarem alguma coisa em casa é descontado de seu salário. O domingo não é garantido como folga, além disso, o seu corpo é requisitado em uma relação pessoal que ultrapassa o compromisso salarial. Algumas são presas fáceis em casa ou fora dela e quando ficam grávidas são mandadas embora.

Diante disso, Perrot (2007) questiona se houve mudança no trabalho doméstico. Segundo ela sim, em certo sentido, pois, as indústrias de refrigeração e mecanização modificaram este tipo de trabalho. No entanto, o trabalho doméstico continua pesar na agenda das mulheres, sem que os homens colaborem muito mais.

A industrialização colocou em discussão o trabalho das mulheres. Nesse contexto, destaca-se a preocupação dos operários, pois, os mesmos temiam a concorrência suscitada pela mão-de-obra feminina.

O setor têxtil foi o setor de grande emprego das mulheres, nas fábricas e nos ateliês. Elas entraram em massa nas fiações e tecelagens da Primeira Revolução Industrial, em

1838. As características deste tipo de trabalho: ele era temporário, sem perspectiva de carreira; era um trabalho pouco qualificado e humilhante, sendo o assédio sexual um dos motivos de greve. Embora, com as inúmeras greves neste setor, as operárias pouco participavam, eram tolhidas por seus maridos e são poucas as sindicalizadas.

A costura foi um viveiro de empregos, de ofícios e qualificações para as mulheres durante anos. Está ligada a importância do vestuário e da roupa íntima em nossa cultura. No entanto, dizer que as mulheres nasceram com uma agulha nos dedos é um equívoco, pois, as mesmas aprenderam a costurar com a mãe; nos ateliês das religiosas; com uma costureira da vila ou da aldeia.

Atualmente, o setor terciário é o que mais cresce, oferecendo emprego, principalmente, às mulheres. A maioria destes empregos são marcados pela persistência de um caráter doméstico e feminino: importância do corpo e das aparências; função das qualidades ditas femininas, dentre as mais importantes são o devotamento, a prestimosidade e o sorriso.

A novidade do século XX foram às lojas de departamento. Em 1936, as mulheres, que se tornaram majoritárias, ocupam as lojas de departamento. Chegam a dormir no emprego, o que dá ensejos a piadas mais ou menos picantes. Atualmente, ser caixa de supermercado é exercer uma profissão tipicamente feminina. As empregadas de escritório são as mais recentes.

E um outro setor de emprego: os cuidados com o corpo do doente. A britânica Florence Nightingale (1820-1910) organiza em 1850, um setor de enfermagem para os exércitos muito atingidos pelos combates. O processo de admissão e a disciplina são severos. A enfermagem à inglesa apela para a classe média e se baseia na qualificação, com salários aceitáveis.

Quanto a ser médica, os homens resistiram ao ingresso das mulheres. As primeiras estudantes foram russas e polonesas, em sua maioria judias, que haviam começado seus estudos em universidades do leste europeu.

Em relação ao magistério, a feminização é um processo complexo que leva em conta a idade das crianças e a concepção que se faz da sua aprendizagem. Criaram-se escolas normais para professoras primárias e essa profissão tornou-se uma ambição digna para as filhas da pequena burguesia e das classes populares. Nas universidades elas permanecem indesejáveis.

A profissão de atriz pareceu ser uma ocupação “boa para uma mulher”. Pois, as mesmas sabem expressar emoções, simular, interpretar, ou seja, a essência de uma feminilidade dedicada às aparências.

Contudo, em outros aspectos é uma ameaça ao pudor das mulheres, porque a audácia de uma mulher é sinal de vergonha, como disse Rousseau (1712-1778). A partir do século XIX, as comediantes, atrizes, cantoras são integradas, progressivamente, à sociedade. O trabalho de atriz deveria contar com o talento, sobretudo, a beleza, as relações e os favores, porém, as condições de vida são duras.

Nas sociedades do século XVIII, as mulheres das classes trabalhadoras precisavam trabalhar para sustentar a si mesmas, quer fossem solteiras ou casadas. Embora, não pudessem viver com total independência, pois isto seria algo detestável. As finalidades do trabalho das mulheres era poupar sua família dos custos da sua alimentação, acumular um dote e adquirir aptidões de trabalho que atraíssem um marido. (HUFTON, 1991)

As ocupações exercidas estavam no trabalho doméstico, no setor agrícola e a maioria desejava ocupar lugar de criada numa quinta. O trabalho feminino barato foi elemento principal no desenvolvimento das indústrias têxteis. (HUFTON, 1991)

A história das mulheres, também, registra a contribuição do seu trabalho, quer no espaço público e no privado. Em Minas Gerais, entre os séculos XVIII e início do XIX, elas se ocupavam da panificação, tecelagem e alfaiataria, na costura, fiandeiras, rendeiras, cozinheiras, lavadeiras, criadas, outras fizeram exames práticos promovidos pelas câmaras municipais e receberam uma espécie de diplomas para o exercício da função de parteiras. Outras trabalhavam na mineração, como carregadoras de gamelas, criadoras de gado, aves, cultivando gêneros alimentícios, produzindo queijo, aguardente, pão, nos comércios; como vendedoras, elas foram prodigiosas, pois tiveram que vencer os preconceitos de ser uma mulher nas ruas em busca de sustento para si e os seus parentes. (FIGUEIREDO, 2006)

É preciso notar que as mulheres do sertão nordestino brasileiro, no século XIX estavam divididas entre aquelas que exerciam atividade no espaço público porque buscavam garantir sua sobrevivência. Com isso, trabalhavam como costureiras, rendeiras, lavadeiras, fiandeiras ou roceiras, muitas delas eram escravas e, portanto, eram muito maiores suas atividades, pois necessitavam fazer de tudo um pouco. (FALCI, 2006)

Enquanto isso, as mulheres abastadas não tinham muitas atividades fora do lar, eram treinadas para os papéis de mãe e as chamadas “prezadas domésticas”, mesmo as mulheres instruídas, neste cenário, estavam restritas à esfera do espaço privado, porque não era considerada cidadã política. Já as que tinham menores condições financeiras faziam doces

por encomenda, arranjos de flores, bordados, professoras de piano, podendo assim, ajudar no sustento da numerosa prole. (FALCI, 2006)

No Brasil, do século XIX, as mulheres colonas são parte da mão-de-obra nos cafezais de São Paulo. Neste cenário, constituiu-se uma indústria doméstica para o consumo da família colona. E lá estavam: preparando carnes de vaca, porco, conservas, doces, fabricando sabão, roupas para a família, colchões, cobertores e uma infinidade de produtos. Em síntese, no regime de colonato, elas conjugavam o trabalho da roça e do cafezal. No entanto, seu trabalho não era reconhecido individualmente, eram englobados no trabalho familiar. (SILVA, 2006)

No bojo das discussões sobre o trabalho das mulheres é preciso notar algumas observações referentes ao conceito de público e privado, uma vez que nem todas as mulheres estiveram sempre limitadas ao espaço privado, sobretudo, as pobres que precisavam lutar pelo seu sustento. Daí, elas tiveram que suplantar as adversidades e obter os recursos necessários para tal.

Embora, reconheçamos como Tabak e Verucci (1994) que uma das grandes inovações do século XX é a ruptura entre público e privado, ou seja, da rígida configuração entre estas duas esferas, tendo a mulher como símbolo absoluto dessa imagem. Ora, por milênios, as mulheres estiveram voltadas para o espaço doméstico, a reprodução, a simbologia da honra familiar e tribal, é bem verdade, que houve exceções em algumas sociedades, quando, elas assumiam a administração e o poder, contudo, de forma substitutiva ao homem.

A grande agente dessa ruptura foi a mulher, que por sua conscientização lenta, no entanto firme, foi abrindo espaço nas áreas reservadas aos homens, por meio de movimentos sociais, reflexões, estudos feministas, reivindicações e tomadas de posição política. (TABAK e VERUCCI, 1994)

As mulheres foram excluídas, por vezes, do espaço público porque não eram consideradas cidadãs, um conceito construído através do pensamento universal masculino e voltado para os interesses deles, pois refletem em todos os processos históricos de sua constituição, a hierarquia sexual da sociedade patriarcal. (COSTA, 1998)

O estudo, da autora supracitada, relata, historicamente, o lugar das mulheres em algumas sociedades. Como na Grécia Antiga, onde o homem, o cabeça da família governa com poderes absolutos. A polis, espaço da liberdade e da democracia era exclusivamente masculino, onde conviviam uns com os outros como cidadãos. Na Idade Média, as mulheres estavam sujeitas a uma série de restrições que limitavam seus direitos dentro e fora da família.

Na modernidade, o Estado requer a formação de uma organização burocrática, que por sua vez tem poder para manifestar e estender seu poder a todo território e os que não fizerem parte desse corpo estarão excluídos da participação no poder público. Com o Renascimento, as mulheres construíram possibilidades de atuação no mundo literário, acesso à educação e outras portas para sua atuação, apesar de o poder político, como poder formal, mantivesse-se afastado delas, a exceção de rainhas, por força da hereditariedade, as demais não assumiam cargos públicos.

Com a Revolução Francesa, a luta das mulheres avança em alguns âmbitos. Elas conseguiram mudanças significativas nos direitos civis e costumes, porém essa libertação não chega à estrutura do poder, pois lhe é negado a autonomia política, a cidadania. Este momento é assim explicitado por Costa (1998, p. 66):

Mesmo que as mulheres não conseguissem garantir a cidadania necessária para a atuação na esfera pública do poder neste momento, as cadeias do patriarcado não foram suficientemente fortes para mantê-las encerradas no mundo privado, e as mulheres invadiram como as antigas amotinadoras e insurretas só século XVII, o espaço público, principalmente através do trabalho assalariado.

Alguns estudiosos e algumas estudiosas criticam o retorno, tão longo, no tempo histórico, fato que se constatou ao se revisitar a literatura para construção desta pesquisa.

Embora, muitos (as) estudiosos (as) considere desnecessário este retorno. No entanto, quando a mulher é sujeito e objeto do estudo, quanto mais retornar, melhor será o entendimento do objeto.

Na atualidade, testemunha-se um revisitar de fontes sobre a história das mulheres e sabemos que há muitos equívocos tomados como verdades¹⁸ acerca da pessoa mulher¹⁹. Diante disso, passa-se não apenas a desconsiderar esta crítica, mas a desconfiar e questionar por que este receio do passado, quando se trata, sobretudo, do passado dos excluídos.

No que diz respeito à exclusão das mulheres é um fato reconhecido. Há quem assegure ser a luta das mulheres, na atualidade, desnecessária, afinal, já conseguimos o que queríamos. No entanto, quando se faz uma revisão de nossas conquistas, no âmbito coletivo, percebemos dentre outras coisas que a nossa história de inclusão, ainda é um projeto recente.

Outros estudos, a exemplo de Michel (1982), mostram as mudanças na condição das mulheres ao longo da história e toma como elemento a relação das mulheres com o trabalho. Pois, em relação ao trabalho das mulheres, no período Paleolítico, os estudos da pré-história na França corroboram que estas pessoas, dedicavam-se à coleta, mas participavam da caça juntamente com os homens, é preciso que se note que o trabalho, à época, baseava-se na cooperação.

Michel (1982) aponta algumas das invenções das mulheres nesta ocasião: germinação e ciclo da reprodução, confecção de recipientes para conservar grãos, criação das primeiras cerâmicas, criação da fiação e tecelagem. Tudo isso significou uma prodigiosa acumulação de experiências e saberes.

No Egito, as mulheres rainhas eram reconhecidas pelo seu poder político e como administradoras dos templos que geriam os recursos locais. Esta realidade estava associada à vida nômade desta sociedade, que preservou a mulher da distinção da esfera pública e

¹⁸ Embora, não tenhamos a intenção de promover uma discussão sobre a verdade. Não podemos fugir deste conceito, porque na perspectiva de Foucault, analisada por Revel (2005), a verdade desde Descartes esteve sempre ligada ao problema do conhecimento, ou seja, da verdade. Nesse sentido, o que precisa ser pensado é que este conhecimento faz parte de um jogo, no qual precisamos adentrar e perceber o modo como são construídas estas verdades. A verdade é produzida e transmitida sob o controle dominante de alguns grandes aparelhos políticos, entre os quais as universidades. Não olvidando que ela é um lugar de um enfrentamento social.

¹⁹ Young-Eisendrath (1993, p.182/183) explica o que considera como pessoa: [...] se refere a um ser humano que é ao mesmo tempo um ponto de ação (atuação, intencionalidade, movimento) e um ponto de vista (cognição, mentalidade, percepção). Através de nossos relacionamentos com outras pessoas, nós (seres humanos) nos tornamos pessoas. Adquirimos o significado que nos define como conhecedores e fazedores, como as outras pessoas humanas. Através da comunicação existente (lingüística ou de outro tipo) com o mundo das pessoas e das outras coisas, nós articulamos a personalidade que é compartilhada entre nós. Não existe conhecimento ou experiência de se ser uma pessoa que antes se aprendeu sozinha e depois se atribuiu aos outros; de modo a nos vermos enquanto pessoas, precisamos das reflexões, definições e percepções de outros. A experiência pessoal é originalmente e continuamente uma experiência compartilhada. Já para Blackburn (1997), pessoa é um conceito que explica certos fenômenos centrais associados à propriedade de ser pessoa: domínio da linguagem, racionalidade, consciência de si, controle e capacidade para agir e valor moral ou direito de ser respeitado. Ele faz um mapeamento deste conceito dentro da filosofia. Segundo ele, em Locke (1632-1704), “pessoa” é um termo forense, que se aplica por razões morais a agentes suscetíveis de lei, felicidade e miséria.

privada. Um exemplo do poder das mulheres, no Egito, era o harém, uma corte de mulheres onde se administravam os negócios internacionais e nacionais. É patente que em outras sociedades, a exclusão das mulheres está no centro de sua formação, como aconteceu com a classe burguesa, interessada em afastar as velhas elites aristocráticas e garantir seu domínio sobre os estratos populares. (COSTA, 1998)

Entre os séculos VI e VIII, as mulheres foram proibidas pela Igreja de exercerem o episcopado, com isso, utilizaram outras táticas para ampliar seus territórios: fundaram mosteiros mistos que monopolizavam a educação e a formação religiosa, governavam terras e populações e os seus poderes eram só comparados ao de rainhas. (MICHEL, 1982)

Se na atualidade testemunha-se a ascensão das mulheres em postos de comando, ainda que incipiente, em outros momentos, elas também, contribuíram para construção de impérios, reinos, mesmo que invisíveis elas estavam lá. Nesse sentido, Carlos Magno (742-814) contou com a colaboração das mulheres para manter seu império. Foram as rainhas que administraram as finanças, controlavam o tesouro real, as esposas dos imperadores, por sua vez, foram diplomatas, fundadoras de escolas e missões cristãs e promotoras da paz, (MICHEL, 1982). Quando este último destaca o poder das mulheres, é oportuno rejeitar a atitude cronista, que consiste em admirar uma condição passada a partir das normas feministas da sociedade contemporânea.

Isso significa que as mulheres, em diferentes contextos e épocas, trabalharam e lutaram pela ampliação do seu poder, embora com os entraves colocados pela sociedade, que historicamente tem por base o patriarcado. Se hoje, temos ampliado nossas conquistas, Tabak e Verucci, (1994, p 23) tributam:

[...] as **mulheres que entreabriam a porta de sua emancipação**, saindo da esfera doméstica e disputando com os homens o direito de estudar, de trabalhar, de votar e serem votadas, de exercer o pátrio poder sobre seus filhos, de administrar seus bens, de exercer sua sexualidade. (grifo nosso)

Ainda nos séculos X e XI, no Império Romano e na outra extremidade, em Bizâncio, as mulheres mediavam relações entre Igreja e Estado, elas eram numerosas na Universidade. Em síntese, detinham considerável poder político e econômico. Ademais, no Islã, elas eram notáveis teólogas, poetisas, juristas, rainhas, filantropas e professoras nas grandes universidades do Iraque, Irã e Espanha. (MICHEL, 1982)

Apesar disso, houve movimentos para cercear as liberdades das mulheres. Como ocorreu com mulheres barbeiras e cirurgiãs que foram proibidas de exercerem suas profissões.

Nesse cenário do século XII, com o desenvolvimento das cidades e a descentralização do Estado, os burocratas tomam conta do poder e excluem as mulheres, ocasionando limitações em seus papéis e poderes. Michel explicita estas mudanças, “A centralização monárquica se fez as expensas do direito das mulheres de gerir e dispor de seus feudos [...]. Suprimiu-se a liberdade testamentária e a independência das mulheres, assim como sua liderança à frente das linhagens locais.” (MICHEL, 1982, p. 30)

Diante disso, as mulheres protestaram, pois não abandonariam seus antigos papéis, sem luta e resistência. Elas utilizaram diversas táticas para resistir nesses embates, pois foram excluídas progressivamente da vida política, econômica e religiosa. À época das guildas, no século XI, as mulheres participaram desse processo, no entanto, os homens afastaram pouco a pouco as mulheres das decisões importantes. Elas por sua vez engendraram outras formas de atuação, para tanto, especializaram-se na seda, renda e confecção. Ademais, estavam em movimentos de camponesas e urbanos e, por vezes, eram líderes desses movimentos.

Outras se reuniam para rezar, eram camponesas, mulheres nobres, solteiras, viúvas que moravam juntas e constituíam o que se denominou *beguina*. Elas rejeitaram o controle dos homens e da Igreja, os quais lhes destinavam o casamento e o convento. Diante dessa resistência, foram enclausuradas por suas famílias, passaram ser consideradas *feiticeiras*. (MICHEL, 1982)

Este autor procura exprimir quem eram as *feiticeiras*:

[...] **contestadoras**, oriundas dos meios populares, que não quiseram submeter-se às novas normas éticas, jurídicas, econômicas e sociais da classe burguesa ascendente, que restringia consideravelmente os papéis femininos na família, na profissão e na sociedade. Não tendo a proteção que o estatuto social ou econômico assegurava às rainhas, às mulheres nobres ou ricas, essas mulheres revoltadas acabavam na fogueira graças à cumplicidade da Igreja. (MICHEL, 1982, p. 33, grifo nosso).

Mulheres *contestadoras* dão indício de seu empoderamento. A exemplo, também, do que ocorrera na Revolução Francesa, onde as mulheres se encontravam em paridade com os homens para apoiar o movimento. Outras como Marie Gouze, nascida em 1748, filha de açougueiro, chegou em Paris muito jovem e tomou o pseudônimo de Olympe de Gouges (1748-1793), foi analfabeta até a idade adulta, uma autodidata que aprendeu a ler e escrever; não foi uma prodigiosa escritora de peças teatrais, porém uma extraordinária revolucionária, liderando mulheres que reivindicavam voz na Revolução; organizou associações exclusivamente femininas, publicou a Declaração dos Direitos das Mulheres, recebeu como sentença a guilhotina. (TABAK; VERUCCI, 1994)

As mulheres que estão no espaço público constituem ameaça ao poder patriarcal. Com isso, a partir do século XIV, quando há restrição no espaço de atuação delas, delimitado ao âmbito privado, ocorre uma contradição, como nota Michel (1982, p. 48-49):

[...] Percebendo-se como as principais responsáveis pela alimentação cotidiana da família, as mulheres dos meios populares na Inglaterra e França tornaram-se participantes, se não líderes, das revoltas que tinham por objetivo obter pão ou o tabelamento de trigo [...] Participando dessas revoltas, aprenderam a pensar em termos de movimentos sociais, a defender seu sexo, enquanto grupo discriminado e não mais seu destino individual.

Com isso, o papel das mulheres na luta pela mudança social e política tem sido diminuído ou até mesmo ignorado por historiadores e cientistas políticos. Elas participaram na luta pela resistência durante a Segunda Guerra Mundial, além de lutarem em outras guerras de libertação, como a que ocorreu em El Salvador. Por isso, as feministas consideram como uma das tarefas primordiais trazer para o primeiro plano da história, o movimento das mulheres e estudar sua participação como protagonistas da política e não apenas como objetos passivos e obedientes a certas ordens masculinas. (TABAK, 1983)

As mulheres se empoderaram em condições mais adversas, o que de acordo com Tabak (1983), um grande número delas, nos países da América Latina e outros lugares compreenderam a estreita relação entre sua vida privada e os sistemas políticos no poder. De que modo? Em muitos casos, elas assumiram o lugar do marido, pais e irmãos que foram mortos, presos ou “desaparecidos”. Desenvolvendo, assim, o ativismo político ou, até mesmo, aderindo à guerrilhas e frentes de libertação, mostrando que eram tão boas em política, quanto eles. Esta foi uma oportunidade, que as mulheres tiveram de mostrar que eram capazes de pegar em armas, organizar demonstrações políticas, discursar para grandes concentrações, lutar até a morte nas guerrilhas e viajar pelo mundo para conseguir apoio contra os regimes autoritários.

Tabak (1983, p. 78) nos desperta ao dizer:

Como sempre acontece, dialeticamente, o autoritarismo e a repressão serviram para que muitas mulheres desenvolvessem sua integridade, criatividade e capacidade política. Nas piores condições de clandestinidade, quando os partidos progressistas são proibidos e a resistência precisa continuar, as mulheres descobriram muitas formas diferentes de enfrentar a situação.

Em decorrência da organização e luta das mulheres, é visível que ao longo do século XX, um grande número de mulheres mudou sua condição social. Estas mudanças são

vistas na esfera pública e privada. Diferentes autoras analisam estas transformações, entre as quais Tabak (2002), e aponta como fatores para essa mudança:

- Um número significativo de movimentos sociais que colaborou para denunciar a discriminação contra a mulher, na vida cotidiana, política e no mercado de trabalho.
- Pressão feita pelas sufragistas na Europa e nos Estados Unidos, ao exigirem direito ao voto, repercutiu no Brasil, na década de 1920, contribuiu, também, para a criação de um partido feminista, por conseguinte a inclusão do tema na agenda do Congresso Nacional e a aprovação de uma emenda constitucional, em 1932, assegurando às brasileiras direito ao voto.
- Com a expansão do ensino público, muitas mulheres tiveram acesso à educação e a profissionalização, possibilitando o ingresso no mercado de trabalho
- Com o avanço científico e tecnológico, houve impacto sobre milhões de mulheres. Nesse sentido, ocorreu maior controle sobre as doenças, o que contribuiu para aumentar a longevidade. Além disso, a expansão do uso de contraceptivos e a possibilidade de controlar a gravidez foram fatores que ajudaram as mulheres a mudar os seus papéis tradicionais impostos pela sociedade patriarcal.
- Em vários países ainda sob o domínio colonial, as mudanças introduzidas após a independência política, sobretudo, nos países africanos a partir dos anos 1960, também contribuíram para alterar o papel tradicional das mulheres.
- É inegável o surgimento de uma produção teórica e metodológica sobre relações de gênero. Essa produção fez revisão crítica de muitas teses que presumiam inferioridade da mulher, até hoje, não confirmadas cientificamente.
- Os programas de estudos sobre a mulher chamaram a atenção de amplos segmentos da sociedade para a necessidade de melhorar a condição social da mulher.

- A Organização das Nações Unidas, criada em 1945, contribuiu de forma significativa na promoção de direitos iguais para homens e mulheres, nos diferentes âmbitos da vida pública, através da denúncia da discriminação por motivo de sexo e ao exigir que os governos dos países membros, mas de 190, assegurassem uma igual participação das mulheres no processo decisório.
- A UNESCO patrocinou centenas de estudos e pesquisas que permitiram reunir inúmeros dados sobre a condição social da mulher, sobretudo, em países da África e da Ásia.
- Criação da Comissão do Status da Mulher ligada a ONU. A Comissão objetivava proteger as mulheres da discriminação e assegurar plena igualdade em matérias como nacionalidade, casamento, direitos legais sobre os filhos, acesso à educação e à participação política.
- Nas últimas décadas, do século XX, a ONU convocou quatro grandes conferências internacionais e a adoção de um Plano Decenal de Ação. Foram as conferências do México (1975), Copenhague (1980), Nairobi (1985) e Beijing (1995).
- Em 1975, é aprovado o Plano de Ação pela Conferência do México (1975). Tem início a Década da Mulher. Essa Convenção destinava-se a ampliar a noção de igualdade entre homens e mulheres e eliminar toda discriminação contra elas.
- A Organização dos Estados Americanos OEA e sua Comissão Interamericana de mulheres atuaram como fórum para discussão de alguns temas que afetam a vida de mulheres na região. Esta Organização manifestou seu apoio à causa da igualdade entre os sexos antes da criação da ONU.
- As mulheres participaram da ECO/92, no Rio de Janeiro, através de programação do Planeta Fêmea obtendo grande repercussão. Na oportunidade foi elaborado documento Declaração do Rio, onde fizeram referência à necessidade de eliminar todas as barreiras que discriminam as mulheres, objetivando atingir as metas para desenvolvimento e meio ambiente. Para tanto, será imprescindível aumentar a proporção de mulheres que desempenham funções de planejamento nessa área, além de

eliminar o analfabetismo, contabilizar o valor do trabalho doméstico, reduzir carga de trabalho das mulheres no lar, bem como prover serviços de saúde reprodutiva.

- Em 1993, foi realizada a Conferência do Direitos Humanos, em Viena. Nela, mulheres de diferentes continentes fizeram reivindicações. Os direitos até então vistos como específicos de mulheres foram reconhecidos como direitos humanos. Um direito humano é a reivindicação de ser capaz e dispor da permissão de praticar uma ação pelo fato de ser humano.

Doravante serão apresentadas as balizas do movimento emancipatório no mundo e, em seguida, particularizando o Brasil (Vide Apêndice E). Considerando-se balizas as próprias conquistas das mulheres.

As mulheres buscam ampliar seu poder em todos os âmbitos. Algumas ações, chamadas afirmativas, foram implantadas em vários países como estratégia para acelerar a presença de mulheres na política. O sistema de cotas é resultado das lutas do movimento feminista internacional e tem como objetivo oferecer às mulheres em desvantagem, um instrumento capaz de igualar as oportunidades de participação social, o qual se constituiu uma realidade em muitos dos partidos europeus. (COSTA, 1998)

Dentre as quais, destaca-se a Lei nº 9.100/95 de Cotas, aprovada pelo Congresso Nacional. A implementação desta, que obriga os partidos políticos a destinar um percentual, iniciou com 25% e nas eleições de 2000, seria de 30% para candidaturas femininas, revela-se difícil ser posta em prática, haja vista nenhum partido ter cumprido essa determinação nas eleições municipais de 2000. (TABAK, 2000)

Sem dúvida, trata-se de uma das conquistas das mulheres, pois até sua aprovação, nenhuma ação do Estado tinha sido desenvolvida para estimular a participação das mulheres na vida pública de modo a estabelecer a divisão equitativa do poder, bem como dar condições para que as mulheres influenciassem a configuração das políticas.

No entanto, o sistema de cotas é somente um instrumento formal que não terá os efeitos desejados se as mulheres, como sujeitos políticos, não lutarem contra as barreiras existentes nessas organizações, as quais são impostas por relações patriarcais de dominação que atuam sobre os gêneros. (COSTA, 1998)

O Maranhão, também, registra em sua história, segundo Ferreira (2007), a luta das mulheres pela ampliação dos espaços de participação para garantir seus direitos civis,

políticos e sociais. Cabe ressaltar que tais conquistas resultam, em especial, das estratégias engendradas pelos movimentos de mulheres e feministas.

Os movimentos de mulheres são tão antigos como nossa história, uma vez que sempre participaram de manifestações em favor de melhoria nas suas condições de vida e dos demais. Na atualidade, os estudos procuram mostrar diferentes formas de participação política das mulheres, abandonando os conceitos tradicionais da Ciência Política e as formas institucionalizadas de participação; exercício de mandatos políticos, organizações profissionais. (TABAK, 2002)

Elas participaram de diferentes maneiras em defesa das transformações sociais. A exemplo dos movimentos do século XIX, quando famílias operárias lutaram contra o sistema social e econômico que oprimiam suas vidas. Nesse período, as mulheres constituíam novas formas de organização social com a tentativa de mudar este cenário. (MICHEL, 1982)

Uma das pessoas mais proeminentes nesta luta é Flora Tristan (1803-1844), que defendia, antes de Karl Marx, que a emancipação dos trabalhadores seria obra deles. Além do mais, ela denuncia a condição miserável da mulher operária; constituição de uma classe operária por meio de uma união sólida e indivisível; exigia o direito ao trabalho também para as mulheres, instruí-las intelectual, moral e profissionalmente; igualdade entre homens e mulheres, como único caminho para a unidade humana. Ela conseguiu aliança teórica entre o feminismo e o socialismo revolucionário. (MICHEL, 1982). Este mesmo autor será utilizado nas próximas reflexões sobre o movimento de mulheres ou as mulheres em movimentos sociais.

Outras como Jeanne Derois (1805-1894), que pretendeu criar uma Federação das Associações Operárias a fim de lutar contra as injustiças que atingem os trabalhadores. Ela com Pauline Roland (1805-1852) militaram por essa causa, ainda conseguiram adesão de 104 associações, porém, na reunião para constituição da Federação, foram presos e processados. Elas foram condenadas e no tribunal seus colegas não reconheceram nelas as autorias da iniciativa. As inglesas, por sua vez, criaram poderosas organizações sindicais que constituíram uma estratégia de combate mais eficaz do que o utilizado nas revoltas de trigo.

Na Alemanha, Clara Zetkin (1857-1993) fundou a seção feminina no Partido Socialdemocrata alemão, editou o jornal *A Igualdade* que durante anos foi a voz do feminismo socialista. Ela e Rosa Luxemburg (1871-1918) lutaram pela inserção das massas na atividade revolucionária, além de optarem por um socialismo pacifista oposto à orientação chauvinista dos colegas socialistas. A atuação das mulheres era ampla nos movimentos e

teorias, como Rosa Luxemburg que contribuiu para reformulação das teorias econômicas da época. Ademais, segundo Michel (1982, p. 60):

A inovação na teoria e na ação revolucionária foi, sobretudo, uma iniciativa das mulheres das classes médias e da classe operária que às vezes receberam a ajuda das mulheres dos meios abastados. Entre as revolucionárias russas do final do século XIX havia mulheres da aristocracia. Os movimentos filantrópicos recrutaram, sobretudo, mulheres das classes dominantes, mas abrigam também muitas mulheres das classes médias.

Enquanto isso, outras lutaram em favor da educação profissional e primária das jovens, isso levou os governos da Europa a estabelecerem a obrigatoriedade da escola primária para os dois sexos. Ademais, criaram associações femininas para ajudar as mulheres desempregadas a emigrarem para o outro lado do Atlântico, outras associações procuravam dar soluções aos problemas de qualificação profissional, emprego e moradia das mulheres. Elas estavam no século XIX, lutando em defesa das minorias étnicas e da aspiração nacionalista dos povos oprimidos; as associações de mulheres ligaram sua atividade internacional à luta pela paz.

É preciso atentar para atuação das mulheres na União Soviética, no século XX. Enquanto as ocidentais lutavam em prol dos seus direitos econômicos, políticos e civis, as mulheres russas preparavam a Revolução de 1917, que as fariam obter esses direitos. Contudo, ocultam-se a participação delas, não apenas na Revolução, como também em suas lutas pela igualdade e pelas leis sociais que precederam a Revolução. O prelúdio desta ocorreu em fevereiro de 1917, quando operárias do setor têxtil desencadearam uma greve de noventa mil trabalhadores para exigir o pão. A eclosão da Revolução significou, segundo Michel (1982, p. 74):

[...] as mulheres engajaram-se no exército, forneceram combatentes de vários níveis para as lutas de guerrilha contra o Exército branco, formaram um departamento feminino interior do Partido Comunista [O Genotdel] que mobilizou as mulheres contra a fome, para apoiar o novo Governo na guerrilha civil e lutar pelos direitos das mulheres.

As mulheres mobilizaram-se contra o regime fascista, para ele, a mulher era um ser inferior, um tipo de animal. Diante disso, elas participaram da luta antifascista, em várias frentes, no exército regular ou nas guerrilhas e na produção bélica. As mulheres soviéticas foram exemplares na defesa de seu território contra a invasão nazista, construíram fossos, fortificações em torno da cidade, levantaram barricadas, defenderam o espaço aéreo, extinguiram incêndios.

No Brasil, as mulheres tiveram um importante papel, ao longo dos vinte anos lutando contra a repressão e o autoritarismo, denunciando o assassinato de presos políticos e a tortura, exigindo a anistia e o retorno dos exilado, tentando conquistar a igualdade de direitos e o fim da discriminação. Elas participaram de várias formas de organização nas cidades e no campo, por melhores condições de vida, pelo direito à terra e o fim da exploração. (TABAK; VERUCCI, 1994)

À medida que as mulheres se organizavam, ampliavam-se suas conquistas. Quando vinte e seis mulheres foram eleitas deputadas para a Constituinte, representando 16 Estados da Federação Brasileira, eram apenas 5% dos representantes na Câmara dos deputados, porém a atuação da bancada feminina foi essencial para até mesmo convencer deputados a aprovar emendas e propostas que visavam beneficiar as mulheres brasileiras. Isto culminou na conquista dos seguintes direitos na Constituição de 1988, segundo Tabak e Verucci (1994):

- Ampliação da licença maternidade para 120 dias;
- Cinco dias de licença paternidade;
- Trabalhadoras rurais tiveram direitos iguais aos trabalhadores urbanos;
- Empregadas domésticas conquistaram direito a salário mínimo, 13º salário, férias remuneradas, previdência social;
- A gestante teve assegurada sua estabilidade no emprego, até cinco meses após o parto;
- Implementação de um sistema de creches.

Estas autoras indicam que as organizações de mulheres no Brasil têm uma longa tradição. Elas são de profissionais que reúnem advogadas, médicas, psicólogas, enfermeiras e outras, de dona de casa, mães de família, moradoras de bairros, camponesas e trabalhadoras rurais, estas últimas têm como luta primeira a posse da terra; nesta luta muitas perderam a vida. Enquanto outras, mobilizam as mulheres para um movimento social em função de seus filhos, como os clubes de mães. A forma de atuação das mulheres para fazerem avançar suas causas segue diferentes caminhos, já que se encontram em condições de exclusão em muitos âmbitos da sociedade, estas mulheres revestem-se de diferentes táticas para atingir seus objetivos.

Nesta perspectiva, nota-se que a partir da década de 1920, quando da campanha pelo direito ao voto, as mulheres brasileiras utilizam diversas formas de manifestação, como os abaixo-assinados, denúncia através das mídias, demonstrações públicas, protestos, até mesmo lobbies e recursos da informática, assessoramento dos representantes parlamentares, como a elaboração de informes, relatórios, anteprojetos de lei ou emendas, feita por profissionais de reconhecido prestígio e comprometidos com movimento de mulheres. (TABAK; VERUCCI, 1994)

Desde o Brasil Império, temos vozes femininas que preconizavam a abolição da escravatura, a instauração da República, a introdução do sufrágio universal, embora tenha-se alcançado o direito ao voto em 1932, antes de países da Europa, como França e Itália. A partir da década de 1980, ocorre uma união entre grupos de mulheres trabalhadoras, grupos feministas, algumas organizações sindicais, partidos e alguns setores que atuam nas instituições de administração do Estado; vários desses grupos, de formas diferenciadas, começam a repensar a divisão sexual do trabalho. Enquanto isso, os grupos de mulheres criam um estilo de reflexão, de mobilização e debate frente aos tradicionais parâmetros de cultura sindical. Elas conseguem inserir-se nas estruturas de representação tradicionalmente ocupadas por homens, nas diretorias de sindicatos, partidos políticos, comitês e associações. (GIULANI, 2006)

Esta autora encontra uma forma distinta de mobilização das mulheres trabalhadoras rurais. Sua mobilização ocorre nos debates sobre as condições de vida, realizados em pequenos grupos, alguns de matriz religiosa ligados às pastorais e outros de matriz laica formada a partir de mobilizações de resistência às expulsões dos moradores das fazendas. Em ambos os casos, são elas que tomam a iniciativa de promover as reuniões, organiza-las e dirigi-las.

Os grupos de matriz laica, ligados à Igreja Católica, resgatam as práticas educativas no seio da família e na comunidade, onde a mulher é o principal alicerce de solidariedade, ademais, ressaltam a atuação da mulher no seu papel de mãe, esposa, organizadora do lar. No entanto, não olvidam dos problemas ligados a terra, problematizando a fragilidade e a precariedade do vínculo a esta. (GIULANI, 2006)

No Nordeste, entre as décadas de 1970 a 1980, as mulheres reivindicam sua cidadania, em virtude dos atrasos na implementação dos programas das frentes de emergência contra a seca, elas exigem empregos nas frentes de trabalho e que lhes sejam assegurados direitos como salário mínimo, acesso a previdência social, abertura de creches nos locais das

frentes de trabalho. Elas reivindicam, com os demais trabalhadores, o acesso às terras públicas e irrigadas, nos períodos de seca. (GIULANI, 2006)

Não podemos deixar de notar a presença das mulheres trabalhadoras no Movimento dos (as) Trabalhadores (as) Sem Terra (MST), pois de acordo com Giuliani (2006, p. 648), nessa organização, elas desempenham múltiplos papéis:

[...] são produtoras rurais, organizadoras das atividades domésticas e também muito mais ativas nas mobilizações constituídas para resistir à violência de policiais, proprietários ou especuladores. A precariedade dos acampamentos – onde não há condições mínimas de serviços como água, energia elétrica, escola, posto médico – tem colocado em primeiro plano as atividades domésticas e finalmente posto em evidência o valor da **capacidade organizativa e da disciplina das mulheres**, as quais conseguem manter estruturado não só o espaço doméstico de suas famílias, mas até os espaços comunitários do acampamento. Embora nem todas as mulheres necessariamente cheguem a posturas críticas a respeito da divisão sexual do trabalho doméstico, sua atuação nesses movimentos lhes permite tecer fortes laços de solidariedade feminina e reafirmar sua importância no núcleo familiar. (grifos nosso)

Nos centros urbanos, as mulheres participam dos seguintes movimentos: em 1968, Movimento Nacional contra a Carestia, 1970, Movimento de Luta por Creches, 1974, Movimento Brasileiro pela Anistia, 1975; criam os Centros de Mulheres. Neles se discutiam os papéis sociais das mulheres, de mãe, esposa e dona de casa, embora a reflexão sobre o trabalho e a discriminação no mercado de emprego não fosse uma constante. Com a ampliação da participação política das mulheres trabalhadoras, tanto urbanas como rurais, as discussões sobre o cotidiano doméstico e a relação do poder na representação sindical começa a fazer parte do temário de discussões. (GIULANI, 2006)

O legado das mulheres nesses movimentos foram assim explicitados por Giuliani (2006, p. 649):

[...] politização do cotidiano doméstico; fim do isolamento das mulheres no seio da família; a abertura de caminho para que se considere importante a reflexão coletiva; a definitiva integração das mulheres nas lutas sociais e seu papel de destaque na renovação da própria cultura sindical

Esta atuação demonstra a audácia das mulheres em todos os tempos pela conquista e manutenção de territórios, abandonando por vezes os papéis tradicionais impostos a elas pela sociedade patriarcal. Nesse sentido, pretendemos trazer, a seguir, a discussão do empoderamento nos estudos feministas e no território educacional.

3.2 O Empoderamento nos estudos feministas e no território²⁰ educacional

A compreensão do movimento feminista requer situá-lo no contexto onde se configurou, porque o feminismo congrega uma pluralidade de manifestações concretizadas dentro de limites e possibilidades, dados pela referência a mulheres em contextos políticos, sociais, culturais e históricos específicos.

Afinal, o que é o feminismo? Ele pode ser definido, segundo Barrett (1996, p. 304), “como a defesa de direitos iguais para mulheres e homens, acompanhada do compromisso de melhorar a posição das mulheres na sociedade”. A partir de 1837, a palavra feminismo aparece na língua francesa. Desde que foi criada na França, a doutrina seguiu-se de ações múltiplas para aumentar os direitos e o papel das mulheres na sociedade. (MICHEL, 1982)

Embora se reconheça que o movimento feminista no Brasil seja específico, é preciso notar algumas de suas características na Europa e nos Estados Unidos e que influenciaram o nosso.

Na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos, a tradição feminista mais antiga é a do feminismo democrático, liberal, dirigido à obtenção de direitos e oportunidades iguais para as mulheres. No século XIX, parte desse trabalho concentrou-se na remoção de barreiras educacionais e profissionais. Este período foi marcado pela militância por direitos iguais, tendo como exemplo, a luta pelo direito de voto, no início do século XX. (BARRETT, 1996)

A partir da década de 60, do último século, as sociedades ocidentais têm observado a ascensão e queda de movimentos feministas de cunho mais radical; movimentos que afirmam que a opressão das mulheres está enraizada em processos psíquicos e culturais profundos. Estes movimentos exigem mudanças nos objetivos feministas, focalizando a luta pelo controle das mulheres sobre seus próprios corpos, especialmente, na questão do direito da mulher de escolher a respeito do aborto. Este momento está enraizado nas idéias do socialismo utópico, anarquismo e marxismo. (BARRETT, 1996)

Na tentativa de exercício mais historiográfico e exploratório, Bandeira (2000) propõe uma tripla periodização do movimento feminista. Inicialmente, o período de 1850 a 1950, isto é, os cem anos que compreenderam as primeiras organizações das mulheres

²⁰ De acordo com Haesbaert (2005) território tem a ver com poder, porém, não apenas ao tradicional poder político, mas contempla, também, o poder no sentido mais concreto, de dominação, quanto ao poder no sentido mais simbólico, de apropriação. Em Santos (2008), por território entende-se a extensão apropriada e usada. Mas o sentido da palavra territorialidade como sinônimo de pertencimento tem caráter sentimental de exclusividade e limite que ultrapassa a raça humana e prescinde da existência de Estado.

pioneiras, conhecidas como **igualitaristas e sufragistas**, que lutaram pelo acesso à instrução e pelo direito ao voto. Nas fábricas, reivindicações atravessaram o século XIX, chegaram ao século XX e serviram de base à instalação e expansão do movimento feminista no Brasil, a partir dos anos sessenta e setenta.

O segundo momento, que compreende os anos de 1960 a 1980, é o período contemporâneo do movimento feminista. É um período de mudanças sociais e culturais, com a conquista de novos territórios de luta, de visibilidade das mulheres, do reconhecimento e legitimidade social em relação às lutas feministas e emergência do feminismo heterogêneo e plural. Tomam relevo as configurações dos espaços institucionais e acadêmicos conquistados e ganham fôlego as diversidades e tensões dentro do próprio movimento feminista. Além disso, surgem os primeiros estudos que utilizam a categoria gênero²¹.

O terceiro período centraliza-se nos anos noventa, com o resgate da importância da reflexão que o pensamento feminista provocou, sobretudo, as mudanças nas formas de produção do conhecimento e de representação da realidade que interferem na construção da teoria social, nas relações inter e intrasubjetivas e nas relações entre indivíduo e sociedade.

De acordo com Bandeira (2000, p. 17):

[...] o movimento feminista, sobretudo a partir de meados do século XIX, foi o portador das vozes dissonantes da matriz hegemônica que recobriu e predominou desde o mundo grego até a modernidade, ao resgatar a condição de exclusão e de inferioridade da mulher, não apenas como categoria estatística e sócio-econômica, mas da condição de sujeito sócio-histórico e cidadão. Assumiu várias etiquetas e rótulos; apesar de reprimido e condenado, adquiriu múltiplos significados no decorrer do tempo, atravessando e atravessado por diferentes ideologias, por variados segmentos sociais de mulheres, revestiu-se de diversas formas e, ainda, atua com especificidades

Diante das especificidades do movimento feminista brasileiro, recorta-se a história desse movimento, a partir dos estudos de Pinto (2003). De acordo com ela, no Brasil, a primeira fase do feminismo teve como foco a luta das mulheres pelos direitos políticos, mediante a participação eleitoral, como candidatas e eleitoras. Esta luta esteve associada ao nome de Bertha Lutz.

²¹ Scott (1991) explica que a categoria gênero foi utilizada na década de 1970 para analisar as diferenças entre os sexos e, em seguida, estendida à questão das diferenças dentro da diferença, argumentando que as diferenças fundamentais da experiência tornaram impossível reivindicar uma identidade isolada. A diferença dentro das diferenças fez surgir um debate sobre o modo e a conveniência de se articular o gênero como uma categoria de análise. Essa articulação presume uma oposição entre homens e mulheres e uma correlação direta entre as categorias sociais masculina e feminina e as identidades de sujeito dos homens e das mulheres, e atribui sua variação a outras características sociais masculina e feminina, e as identidades de sujeito dos homens e das mulheres, além de atribuir sua variação a outras características sociais como classe e raça.

Pinto (2003) identifica algumas vertentes do movimento feminista, nas primeiras décadas do século XX. A **primeira** delas é liderada por Bertha Maria Júlia Lutz (1894-1976), que tem como questão central a incorporação da mulher como sujeito portador de direitos políticos. Os limites dessa vertente: não define a posição de exclusão da mulher como decorrência da posição de poder do homem. Além disso, a luta por inclusão não se apresenta como alteração das relações de gênero, mas complementar para o bom andamento da sociedade, isto é, sem alterar a posição do homem, as mulheres deveriam lutar para serem incluídas como cidadãs.

A **segunda** vertente chamada de feminismo difuso se expressa nas múltiplas manifestações da imprensa feminista alternativa. É formada em sua grande maioria por mulheres profissionais, escritoras e jornalistas. Em sua luta, defendem a educação da mulher, falam em dominação dos homens e no interesse deles em deixar a mulher fora do mundo público.

A **terceira** vertente manifesta-se, inicialmente, no movimento anarquista e em seguida, no Partido Comunista. Esta é constituída por mulheres trabalhadoras e intelectuais militantes dos movimentos de esquerda, que defendem a liberação da mulher de forma radical; contém, na maioria das vezes, a questão da exploração do trabalho como centralidade, articulando as teses feministas aos ideários anarquistas e comunistas, tendo como principal representante Maria Lacerda de Moura.

De acordo com Pinto (2003), o feminismo brasileiro nasceu e se desenvolveu em um difícil paradoxo: ao mesmo tempo que teve de administrar as tensões entre uma perspectiva autonomista e sua profunda ligação com a luta contra ditadura militar no Brasil, foi visto pelos movimentos integrantes desta mesma luta, como um sério desvio pequeno-burguês.

Na década de 1979, o feminismo lançou para o mundo e para o Brasil a questão da mulher. Ao final desta década, o movimento feminista existia no Brasil, perseguido e fragmentado, mas muito presente para incomodar todos os poderes estabelecidos.

Na década de 1980, o feminismo brasileiro experimentou a redemocratização. Com este processo, surge a seguinte divisão entre as feministas: de um lado estavam aquelas que lutavam pela institucionalização do movimento e por outro uma aproximação da esfera estatal, de outro, as autonomistas que viam nessa aproximação um sinal de cooptação.

Pinto (2003), também, acredita que a relação do feminismo com o campo político a partir de 1979, deve ser analisada sob três perspectivas complementares: a conquista de

espaços no plano institucional, por meio de conselhos da condição da mulher e delegacias da mulher; nos cargos eletivos, e as formas alternativas de participação política.

A partir de então, o movimento feminista com sua inserção na academia elege como temáticas a questão da violência de gênero; o tema da saúde da mulher; o aborto e o da sexualidade.

Discute-se que o movimento feminista não é um movimento popular, nem no sentido de classe, nem no sentido de seu raio de ação. Por outro lado, a dificuldade de entrar na estrutura das universidades, levou ao aparecimento, em muitas delas de núcleos de estudo sobre mulher.

No início do século XXI, o feminismo diversifica-se por meio do aparecimento de um grande número de Organizações Não Governamentais – ONGs - voltadas para a questão das mulheres, algumas delas trabalham na perspectiva de promover o empoderamento junto às mulheres. (PINTO, 2003)

Auad (2003) acrescenta que embora as várias tendências e correntes feministas tenham tido limitada penetração em nosso país, o feminismo marcou e marca, de diferentes formas, a vida de um grande número de mulheres. De modo direto e indireto, as feministas brasileiras foram e ainda são responsáveis pela conquista de direitos, práticas e espaços antes negados a nós.

Quem, também, reconhece as contribuições do movimento feminista é Touraine:

O movimento feminista transformou profundamente a condição das mulheres em diversos países e permanece mobilizado lá onde a dominação masculina ainda conserva sua força. É cada vez mais raro que o reconhecimento de suas conquistas de suas lutas a favor da liberdade e da igualdade não seja reconhecido. Entre os cidadãos dos países ocidentais, somente um pequeno número rejeita as conquistas e as idéias do feminismo. O sucesso deste é tão completo que muitas jovens mulheres consideram evidentes as liberdades que o movimento lhes permitiu conquistar. (TOURAINÉ, 2007, p. 19)

Como assinalamos, o **movimento feminista é político e revolucionário**. Quem esclarece isto é Tabak (1983). Segundo ela, político porque questiona as relações de poder, a exploração, a opressão, a dominação de algumas pessoas sobre outras, a marginalização, a inferiorização. Logo, é um questionamento e uma luta que se trava no campo da justiça, do direito, da democracia, da autodeterminação, da liberdade e do livre arbítrio e da igualdade de oportunidades.

É revolucionário porque se propõe a compreender e analisar a condição feminina na sociedade, buscando razões e explicações, sociais, políticas e ideológicas para

compreender esta condição. Daí, o movimento feminista pretende, segundo Tabak (1983, p.146):

[...] através da conscientização de grupos cada vez mais numerosos de mulheres, depois de conduzi-las a uma auto-reflexão sobre a sua condição, levá-las a se organizarem e lutar pela mulher, pela transformação daquela condição, a conquistar (na lei e na prática) o pleno reconhecimento de sua capacidade e o direito de ocupar um lugar igual ao do homem no processo decisório.

Percebe-se, assim, a estreita relação entre o feminismo e o empoderamento das mulheres. Desta forma, situamos o conceito nos estudos feministas, questionando o seu significado visto não está presente na língua portuguesa. Constatamos que se trata de neologismo, mas é importante definirmos se há alguma afinidade entre *empoderamento* e *empowerment*, pois, como dito inicialmente, alguns estudos no âmbito da gestão acreditam que o empoderamento é apenas a tradução para o português daquela palavra inglesa; mas vejamos.

a) Dicionário Oxford (1996):

1 *authorize, licence* (autorizar, permitir)

2 *give power to; make able, empowerment a* (dar poder a, tornar possível).

b) Merriam-Webster: (2004)

1 *to give official authority or legal Power to* (dar autoridade oficial a ou poder legal)

2 *enable* (habilitar, permitir, autorizar)

3 *to promote the self – actualization or influence of* (promover a auto-atualização ou influência de).

c) Dicionário Americano Heritage (2004) exemplifica “*we want to empower ordinary citizens*” (nós queremos empoderar cidadãos comuns).

O uso do termo inglês tem sentido diferente do empoderamento, que por sua vez implica conquista, avanço e superação por parte daquela ou daquele que se empodera, e não uma simples doação ou transferência por benevolência, como denota o significado de *empowerment* que transforma o sujeito em objeto passivo.

León (2000) afirma que o conceito *empowerment* e empoderamento não são criações recentes. Conforme o Oxford English Dictionary, a palavra aparece em textos da

segunda metade do século XVII. Para a estudiosa, “empoderar-se significa que as pessoas adquirem controle sobre suas vidas e definem suas agendas”. Ela também aponta que o empoderamento é utilizado para transformação social, segundo a concepção feminista de mundo. Logo, este conceito indica uma alteração radical dos processos e estruturas que reproduzem a posição subordinada das mulheres na sociedade.

Ela esclarece que o uso do termo empoderamento pelo movimento feminista, tem suas raízes na importância adquirida pela idéia de poder, tanto pelos movimentos sociais, como pela teoria das ciências sociais nas últimas décadas do século XX. Na década de 60, deste século, o discurso radical do movimento por direitos civis, para população afroamericana nos Estados Unidos, identificou a busca do poder negro como estratégia de reivindicação. Na década seguinte, a ciência social crítica e o movimento de mulheres, particularmente, o movimento feminista retomam e desenvolvem esse conceito.

Ainda, de acordo, com León (2000), a ciência social crítica baseou suas análises nos trabalhos de Ant3nio Gramsci, Michel Foucault e Paulo Freire. Para os dois primeiros, o poder é uma relaça3o social; em Paulo Freire, a discuss3o central de seu trabalho é a transformaça3o da consci3ncia. O feminismo, na d3cada de 1960 apropria-se do conceito de empoderamento relacionado ao movimento Mulher e Desenvolvimento²², tendo como representantes Carolyn Moser e Kate Young. Elas tinham como preocupaça3o a incorporaça3o da perspectiva de g4nero no planejamento para desenvolvimento. Nesse debate, h3 como reivindicaça33es a transformaça3o das relaça33es de g4nero e das estruturas de subordinaça3o.

A utilizaça3o do termo pelo movimento de mulheres iniciou em 1985, com a Terceira Confer4ncia Mundial da Mulher, em Nair3bi, por Gita Sen e Karen Gow. O texto²³ produzido por elas pedia transformaça33es das estruturas de subordinaça3o da mulher e mudanç3as radicais na sociedade. Assim, o conceito de empoderamento aparece como uma estrat4gia impulsionada pelo Movimento de Mulheres do Sul, com finalidade de avançar nas

²² Oakley e Clayton (2003) afirmam que uma comparaça3o da literatura produzida por diversos setores entre 1970 e os 3ltimos anos da d3cada de 1990, revela transformaça33es na forma como o conceito de “desenvolvimento” tem sido retratado. Na d3cada de 1970, surgem trabalhos que analisam o “poder” como conceito central que define todos os processos de desenvolvimento. Em 1980, uma ampla corrente anal3tica começ3u a reunir evid4ncias sobre a qual se baseia muito da força contempor3nea do conceito de “empoderamento”. Costuma-se denominar essa corrente de escola do “desenvolvimento alternativo”. Ao mesmo tempo, o conceito de participaça3o iniciou um longo per3odo de influ4ncia sobre o pensamento e a pr3tica do desenvolvimento. Eles acrescentam que o empoderamento é mais facilmente exposto que posto em pr3tica, e grande parte da literatura que acompanha a pr3tica carece do r3gor necess3rio para um conceito t3o complexo que ser3 utilizado operacionalmente.

²³ O referido texto foi transformado em livro e traduzido para o espanhol pelo Programa Interdisciplinar de Estudos da Mulher, do Col3gio do M3xico, em 1988, com ediça33es esgotadas.

mudanças de suas vidas e gerar um processo de transformação das estruturas sociais. (LEÓN, 2000)

Mas na década de 1970 que a discussão sobre o uso do termo empoderamento repercutiu na América Latina, acompanhado da visibilidade do Movimento Feminista. Para este movimento, a obtenção da transformação da consciência das mulheres ocorre por meio do empoderamento.

No cerne das discussões sobre empoderamento está o conceito de poder, pois segundo Foucault (1979, p. 183):

[...] O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre na posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles.

A relação das mulheres com o poder pode ser fonte de opressão, em seu abuso e fonte de emancipação, em seu uso. Nesse sentido, as relações de poder podem significar dominação, desafio e resistência às fontes existentes ou servir para obter controle sobre elas. (LEÓN, 2000)

O empoderamento, também, relaciona-se com a idéia de poder baseado em relações sociais mais democráticas e de poder compartilhado. Uma destas perspectivas é a de poder sustentável, que significaria um poder onde as relações entre homens e mulheres permitam integrar o macro e o micro; o privado e o público; o produtivo e o reprodutivo; o local e o global. Isso implica melhoras nas gerações atuais e futuras. (LEÓN, 2000)

Há diferentes enfoques para o empoderamento. A psicologia comunitária norte-americana, por exemplo, defende a idéia de capacidade individual de gerar processos para que os indivíduos sejam mais empreendedores empresarialmente. (LEÓN, 2000)

No que diz respeito ao individualismo León (2000, p. 199) afirma:

[...] el individualismo es un valor propio de la masculinidad que al resaltarse disminuye la importancia de la cooperación y hace perder vigencia los valores de comunidad y vínculos con otros, más femeninos. El individualismo, que supone sujetos independientes, autónomos, seguros de se mismos, y con un sentido de dominio y separación, deja de lado aspectos de influencia social de derechos legales y de poder político. Desconoce las relaciones entre las estructuras de poder y las prácticas de la vida diaria de individuos y grupos, ignora las estructuras sociales y desconecta a las personas del amplio contexto socio-político. Así, reduce el alcance el empoderamiento a percepciones individuales, desconociendo la situación tanto

del contexto histórico que crea la conciencia de poder como de los procesos que rodean al sujeto.

Diferenciar os tipos de poder torna-se necessário para compreender os alcances do empoderamento. Nessa perspectiva, León (2000) destaca quatro classes de poder:

- **Poder sobre:** refere-se à habilidade de uma pessoa fazer com que outras pessoas atuem contra seus desejos. Este tipo de poder pode expressar-se com violência ou força ou omitir-se para obter o que deseja.
- **Poder para:** ele permite compartilhar o poder e favorece o apoio mútuo. Além disso, abre possibilidades de ações sem dominação.
- **Poder com:** refere-se a quando um grupo apresenta solução compartilhada para seus problemas.
- **Poder interior:** refere-se à habilidade para resistir o poder de outros; poder que não é dado, obtido com base na experiência.

Estas classes estão presentes nas diferentes perspectivas das diretoras, sujeito deste estudo. Vejamos:

O poder tem várias formas e significados, para mim, que sou uma pessoa mais participativa, querendo que o grupo trabalhe junto. Eu relaciono o poder em você está trocando idéias e não dizendo eu posso; quem manda sou eu; não é nada disso. Então, poder para mim é **compartilhar**. (CORNÉLIA)

O poder é algo que não deve subir a cabeça; devemos saber dosá-lo. Porque a gente sempre fala: é muito difícil ser comandado, mas três vezes mais comandar, porque você está sujeito a erros, porque se você fosse comandado, você passaria despercebido, mas como comandante não pode errar, tem que saber dosar; tem que saber como aplicá-lo. Eu jamais vou chegar a uma escola que estar estruturada há tanto tempo, com um diretor só e querer aplicar as minhas metas, os meus objetivos, são nossas metas, os nossos objetivos; o poder é uma **partilha**. (HORTÊNSIA)

Poder? É uma palavra forte, para uns é autoritarismo, para mim não. Poder é saber administrar, saber conviver com os colegas de serviço, no ambiente como se fosse uma família; poder não é mandar, é **conviver**, interação. (ASPÁSIA)

Há pessoas que pelo poder elas se transformam. Porque ela está lá no poder, ela pensa que é superior a todo mundo; quer pisar todo mundo, não é porque você está no poder que você tem que pisar as pessoas humildes; você tem que ser humilde; poder é ser **humilde**. (TECLA)

Poder é confiança que as autoridades têm em nós, acreditam e nos dão um cargo. Eu sempre quis ajudar, mas tem professor que diz que eu deveria ser mais rígida, mas acho que poder é uma **confiança** que uma pessoa tem e nos entrega uma responsabilidade. (EUMÁQUIA)

Poder é ter responsabilidade no seu trabalho e ser amigos, tanto das professoras, quanto dos outros funcionários. Em primeiro lugar **é ser amigo**, não dizer eu sou o tal, não. Quero ser amiga deles, como eu trabalho aqui com eles. Todos que já passaram por aqui não têm isso de dizer: ela é a diretora, não, nós somos amigos **(MARIA PROFETÍSSIMA)**

Muitas das pessoas, às vezes, confundem o poder com autoritarismo, para mim o poder nunca subiu a minha cabeça. Eu tento mudar algumas coisas, mas **não deixo que o poder vá além dos meus objetivos para a educação. (PRISCILA)**

A fim de ampliar nosso entendimento sobre o objeto de estudo, outros sujeitos se manifestaram sobre o poder das diretoras.

O poder das diretoras é bastante **limitado**, na realidade o papel da diretora é cumprir o que é determinado pela Secretaria. **(SECRETÁRIO ADJUNTO DE EDUCAÇÃO)**

Eu acho que o poder na administração dela é bom, eu vejo o **esforço** dela, que ela busca muitas melhorias para a escola, ela corre atrás de vários benefícios. Eu sou uma que faço parte de um projeto que ela fez e pediu que as mães ajudassem, para que fosse aprovado esse projeto, até para vir mais benefícios para a escola, como material escolar e armários. Vejo que ela é muito esforçada para vir benefícios para a escola. **(SUJEITO A)**

A diretora convoca os pais para participar, é muito **participativo**, é bom **(SUJEITO B)**

Eu vejo o poder da diretora como facilitadora do trabalho pedagógico e acompanha a documentação referente à entrada e saída de aluno da escola, poder **burocrático. (SUJEITO C)**

O poder da diretora é dirigir todos os trabalhos administrativos, também ajuda no pedagógico e serve como **norte** para cada trabalho que faz parte da escola e a gente observa que o diretor que faz um trabalho democrático é muito produtivo. **(SUJEITO D)**

Ela é o tipo de diretora **maezona**, tem hora que eu acho que ela nem se lembra que é diretora; ela vai lá, ajuda. Ela tem aquele momento assim, se ela organizou um trabalho e está chegando o dia de apresentar, e se a gente não der conta, ela até nos desconhece; ela vai lá, briga, ela se zanga e diz 'não fizeram, não organizaram, me deixaram só'. Mas se todo mundo se juntar a ela e trabalhar e der tudo certo, ela faz aquela festa. Nosso trabalho aqui é de equipe, nunca a gente usa a palavra eu, eu fiz, eu consegui, sempre a palavra nós, nós conseguimos. Em relação ao poder nunca passou pela cabeça dela isso, eu vou assumir para ser diretora e está mandando e desmandando, não é verdade, é tanto que quando ela fala em sair da escola ninguém quer, ela é aquela que na sala diz uma porção de coisa para o aluno, eles ficam olhando, depois não se zangam, não ficam reclamando em casa, porque eles entendem que ela está falando aquilo para o bem deles. **(SUJEITO E)**

O poder da diretora? Eu analiso como se ela fosse **uma segunda mãe**; a responsabilidade cai toda sobre ela aqui na escola e eu não tenho nenhuma queixa que ela tenha maltratado ou humilhado algum dos alunos e, ela sempre chamou a mãe dos alunos para conversar, eu acho que é bem **democrático (SUJEITO F)**

Durante todos esses anos que eu tenho trabalhado aqui, já passaram alguns gestores, onde três foram do sexo feminino. Eu observei que as do sexo feminino tinham mais **responsabilidade**, eram mais compromissadas, não sei se é porque é mãe e elas vêem isso na escola; **ela trata como mãe e vê o aluno como filho**, eu vejo mais carinho fraternal e responsabilidade. (SUJEITO G)

Qualquer dúvida que a gente tem, ela está aí pronta a nos **ajudar** a desenvolver nosso trabalho. (SUJEITO H)

Bom poder em **benefício da comunidade**. (SUJEITO I)

Ela é organizada, **sabe fazer as coisas**. (SUJEITO J)

Ela sabe, é **superdotada** destas qualidades para **suportar** certas coisas (SUJEITO K)

Ela sempre nos **ajuda** com nossos filhos, nós **conversamos** (SUJEITO L)

Prestativa, responsável, **competente**, uma boa relação (SUJEITO M).

Ótima pessoa, ajuda, **colabora**, conversa. (SUJEITO N)

Na concepção das diretoras, o poder significa compartilhar, conviver, ser humilde, inspirar confiança em outrem, ser amigo (a) e trabalhar em prol da educação. Isso demonstra que as relações de poder podem significar dominação, mas também um mecanismo de resistência ou até mesmo de alteração das estruturas de subordinação. Esta é uma perspectiva positiva do poder, já que de acordo com Deere e León (2002), o “poder para” serve para estimular a mudança quando uma pessoa ou líder do grupo promove o entusiasmo e a ação dos outros. Ele é gerador e produtivo, podendo ser criativo ou facilitador que abre possibilidades e ações sem dominação, isto é, sem o uso do “poder sobre”. O “poder para” relaciona-se ao “poder com”, pois permite que o poder seja compartilhado. Outro aspecto de poder positivo é o “poder de dentro”, isto é, interior, já que inclui o reconhecimento que se adquire com a experiência.

Por outro lado, nota-se em alguns depoimentos uma relação entre o poder da diretora e o papel da mãe, isso significa também que por mais que as mulheres ampliem seus territórios, ainda não são reconhecidas como profissionais, conforme Lima (2009), mudam os contextos, mas não muda a estrutura em que a mulher é colocada; ela pode até conquistar posições de destaque, mas ainda assim é colocada no lugar da “mãe”. Sobre esta questão Michelet (1995, p. 85-86) já se posicionava sobre o lugar da mulher: “[...] Ela deve amar e gerar, este é seu dever sagrado [...] Se ela não for esposa e mãe, será educadora, logo, não deixará de ser mãe”.

Eumáquia declarou que já lhe recomendaram, na escola, a necessidade de ser mais rígida. Isto nos leva a pensar que mesmo que as mulheres ampliem seu poder, ainda assim, segundo Bourdieu (2005a, p.84):

[...] o acesso ao poder, seja ele qual for, coloca as mulheres em situação de double bind [contraditória]: se atuam como homens, elas se expõem a perder os atributos obrigatórios da 'feminilidade' e põem em questão o direito natural dos homens às posições de poder; se elas agem como mulheres, parecem incapazes inadaptadas à situação. Estas expectativas contraditórias não fazem mais que substituir aquelas às quais elas são estruturalmente expostas enquanto objetos oferecidos no mercado de bens simbólicos, convidadas, ao mesmo tempo, a fazer tudo para agradar e seduzir.

Mesmo assim, as mulheres ampliam o seu poder. Ora, o empoderamento considerado como esta ampliação tem caráter relacional, pode ser percebido nas dimensões econômica, pessoal, social e política. Em estudo realizado por Brumer e Anjos (2008), sobre relações de gênero, em assentamento, as autoras explicam que o empoderamento na dimensão econômica leva em consideração a perspectiva de aumento da renda, da quantidade e qualidade de vida da família, assim como o controle das mulheres sobre os resultados econômicos de seu trabalho.

A dimensão pessoal, diz respeito ao aumento da auto-estima e da autoconfiança. Nas dimensões social e política, focaliza-se a capacidade das mulheres de mudar e questionar sua submissão em todas as instâncias em que se manifesta, assim como sua participação em instâncias de poder.

Sob o olhar de Rabay e Carvalho (2001), o conceito de empoderamento é essencialmente educativo, por se manifestar na capacidade de agir de forma individual e na organização coletiva. Diante disso, o aprendizado sobre a cultura do poder, ou seja, suas relações, processos, formas e estruturas, por meio da capacidade de objetivar e reconhecer a realidade de modo crítico é condição para transformação da realidade e para a liberação de indivíduos e grupos daquilo que diminui sua participação social, intelectual e política.

No território educacional, Paulo Freire (1987), embora não tenha utilizado o termo empoderamento, seu trabalho como educador foi pautado nessa perspectiva. Portanto, os fundamentos de sua práxis são importantes para entender a dinâmica da aprendizagem transformadora e libertadora. Além disso, Freire chama atenção para os processos mediante os quais os excluídos se liberam das estruturas que limitam sua participação social, intelectual e política. (LEÓN, 2000)

Empoderamento, em Paulo Freire segue a lógica de que uma pessoa empoderada é aquela que realiza por si mesma, as ações transformadoras que a levam a evoluir e se

fortalecer. Além disso, verifica-se que o conceito deriva da idéia de libertação do oprimido; conquista da liberdade pelas pessoas que têm estado subordinadas a uma posição de dependência econômica ou física e de qualquer outra natureza. Destarte, o empoderamento difere da simples construção de habilidades e competências. Pelo contrário, a educação pelo empoderamento difere do conhecimento formal, tanto pela sua ênfase nos grupos, quanto pelo foco na transformação cultural.

Pode-se destacar pessoas que lutaram em prol da educação como forma de libertação e transformação. A exemplo, Nísia Floresta Brasileira Augusta, nascida no Rio Grande do Norte, em 1810. Esta mulher militou com audácia pela política emancipatória para todas as pessoas e, em especial para as mulheres. Ainda, na primeira metade do século XIX, ela denunciou a opressão vivida pelas mulheres.

Nísia defendia a educação como caminho para emancipação feminina. Além do que, foi contrária a idéia de que os homens são superiores por serem racionais e as mulheres afetivas e denunciou que as chamadas fraquezas do sexo feminino são resultantes da injustiça masculina. A audácia de Nísia revelava-se, também, nos profundos questionamentos acerca de que modo as mulheres poderiam desenvolver sua condição, se a sociedade só exigia que ela se enfeitasse para agradar aos outros. (PASSOS, 2000)

A educação das mulheres no Brasil, de princípios do século XIX, estava organizada ao redor da dicotomia européia entre a instrução e a educação. Aos homens se instruía para desenvolver o intelecto, às mulheres se educava para formar o caráter. Desconsiderava-se o desenvolvimento intelectual das meninas como benefício de si mesmo, tampouco como meio de realização da personalidade individual.

A educação da mulher, à época de Nísia Floresta (1810-1885), tinha como propósito primordial, conservar a pureza, em sua conotação sexual e assegurar um comportamento correto perante a sociedade.

A esta realidade Floresta (1989, p. 111) se opôs dizendo: [...] “no Brasil, não se poderá educar bem a mocidade enquanto o sistema de nossa educação quer doméstica, quer pública, não for radicalmente reformado”. A posição emancipatória de Nísia resultou de sua experiência e como diz Young-Eisendrath (1993), a experiência pessoal é originalmente e sempre uma experiência compartilhada.

Daí, os estudos feministas diferirem dos demais, sobretudo, porque se opõem à autoridade das formas masculinas nas culturas que tentaram convencer de que os homens, individualmente, foram visionários e não receberam contribuições de suas amantes, esposas, filhos (as), empregados (as) e outras pessoas para seus sistemas de conhecimento.

Nísia Floresta acreditava e defendia que a mulher se tornaria emancipada através da educação, pois só desta forma teríamos condições para enfrentar as adversidades e como assegura Passos (2000, p. 63-64):

[...] Nísia viveu as conseqüências de um país patriarcal e analfabeto, criticava a política educacional elitista e discriminadora que facultava a abertura de escolas para o sexo masculino e limitava para o feminino, também o currículo diferenciado e a restrição da mulher ao ensino secundário. Fundou um colégio para as moças no Rio de Janeiro, escandalizando os brasileiros no período imperial. Ela, assim como a maioria das feministas do período, acreditava que só pela instrução, as mulheres poderiam aspirar à independência e dignidade pessoal.

As mulheres, desde que temos notícias pela historiografia, sempre sofreram uma variedade de limitações impostas, sobretudo, por sua condição²⁴ que intensificaram seu processo de exclusão. Diante disso, é inegável que cada uma de nós recorre a uma espécie de poder, algumas de forma intencional outras não. Nesse sentido, o empoderamento deve ser pensado, também, como resultado de táticas²⁵ dos excluídos.

Os excluídos sempre buscam forma de inserir-se nas diferentes formas de instituições e na sociedade. Com isso, Nísia Floresta, ao lado de outras mulheres, defendiam a educação que visasse o desenvolvimento intelectual destes sujeitos.

O empoderamento também requer o desenvolvimento de habilidade intelectual. E quem melhor explica este desenvolvimento é Ant3nio Gramsci (1891-1937), ao destacar que todos somos intelectuais, à medida que todos utilizam suas capacidades cerebrais. Em seus estudos Gramsci apresenta algumas das funç3es exercidas pelas/pelos intelectuais:

- Portadores da funç3o hegem3nica, cujo espaço de atuaç3o s3o as diferentes organizaç3es culturais, entre as quais o sistema escolar;
- Têm a funç3o de organizar a coerç3o sobre as outras classes, atrav3s do Estado. Nesse contexto, o proletariado pode resistir com objetivo de tomar o poder;
- Suscitar uma vis3o de mundo homogênea e aut3noma, na classe a qual est3 ligado;

²⁴ Condiç3o é o estado material no qual se encontram as mulheres: sua pobreza, sal3rio baixo, desnutriç3o, falta de acesso a saúde pública e a tecnologia moderna, educaç3o e capacitaç3o, sua excessiva carga de trabalho. (Costa, 19--?)

²⁵ De acordo com Certeau (1994) muitas pr3ticas cotidianas s3o do tipo de tática e uma grande parte das maneiras de fazer s3o vit3rias do fraco sobre o mais forte. Essas performances operacionais dependem de saberes muito antigos. Portanto, as táticas s3o manifestaç3es da indissociabilidade entre intelig3ncia e combate.

- Têm por função homogeneizar a concepção de mundo da classe à qual está organicamente ligado. Nesse sentido, devem pôr em evidência e explicar uma determinada visão de mundo, além de suscitar uma homogeneização das idéias em suas classes;
- Através da função econômica, social e política que o intelectual provocará uma maior homogeneização na consciência da classe à qual está vinculado.

Gramsci (1991) acrescenta que não existe organização sem intelectual e a criação de intelectuais é um processo longo e difícil. O empoderamento pode ser pensado como estratégia. Nessa direção, ele destaca a importância dos mecanismos de participação nas instituições e na sociedade ao buscar um sistema igualitário.

Cabe-nos destacar, na construção de um sistema igualitário no Brasil, Bertha Lutz, que exerceu uma inegável liderança durante a década de 1920 e se manteve ligada às causas da mulher até sua morte em 1976. (PINTO, 2003)

Bertha Lutz tinha como questão central a incorporação da mulher como sujeito portador de direitos políticos. Ela estava aliada a luta que demandava como requisitos básicos o espírito de iniciativa, o exercício do trabalho e a educação. O trabalho era determinante, porque lhes proporcionava meios de subsistência, livrando-as da dependência dos homens. Constituía, também, fator decisivo no amadurecimento da personalidade feminina. Nesse sentido, a educação seria o veículo para a consecução desse objetivo. (SOIHET, 2006)

Em 9 de agosto de 1922, Bertha Lutz torna-se presidenta da Federação Brasileira para o Progresso Feminino – FBPF. Sobre a questão, Soihet (2006, p. 34) afirma:

[...] Como uma tática que se tornou corrente, Bertha não só atraiu para a Federação mulheres profissionais, das quais dependia verdadeiramente a campanha, mas também, escritoras renomadas, como Júlia Almeida [...] ao lado de esposas de líderes políticos.

Enfim, Bertha Lutz transitou por diversas vias, articulando objetivos feministas, com os de sua formação científica e experiência profissional, expressando sua pluralidade de interesses, atitudes que aspirava estender a todas as mulheres.

Percebe-se que o agir feminino expressa-se de forma paradoxal. E como assegura Soihet (2006), não se trata de buscar os antagonismos do movimento feminista, mas de analisar as tensões, as incompatibilidades internas do próprio feminismo, das quais esses

choques são ao mesmo tempo sintoma e causa. Pois, ignorar a intranquilidade que o paradoxo, a contradição e a ambigüidade têm como resultado é perder de vista o potencial subversivo do feminismo e do agir feminista.

Ademais, são poucas as pessoas e os lugares que ainda não foram afetados pelo feminismo e seus posicionamentos. Porém, isso não significa que a sociedade brasileira tenha adquirido uma consciência de gênero e as idéias feministas tenham sido incorporadas pela população em geral ou pelos organismos governamentais. Ainda não se conseguiu uma mudança radical nas mentalidades da sociedade brasileira, as quais continuam regidas por bases patriarcais, nas quais a maioria das mulheres está submersa em um mundo de estereótipos que compõem a chamada feminilidade. (COSTA, 1998)

Ainda assim, percebe-se no Brasil, mulheres que deixaram de ser apenas sombras tênues no palco da história e tornaram-se protagonistas de suas vidas. Com isso, mostra-se, a seguir, como as mulheres, mesmo diante destas barreiras impostas pela sociedade patriarcal, conseguem conquistar visibilidade em diferentes territórios. A exemplo, elege-se sete mulheres que se destacaram no cenário brasileiro, por ser também o número de sujeitos de nossa pesquisa.

3.3 Estas mulheres têm poder

Encontrar mulheres que deram contribuições para a sociedade e mostraram através de suas trajetórias que têm audácia para alcançar visibilidade no espaço público na sociedade patriarcal, é significativo para se entender de que modo elas se empoderaram. O objetivo é revelar o uso que fizeram do poder conquistado.

A primeira personagem é **Lenira Maria de Carvalho**, nascida em 1932, em um dos cômodos de empregado, de uma casa de engenho, na zona da mata alagoana. Filha de uma mulher negra, com um dos capatazes brancos da fazenda. Viveu até os 14 anos de idade com a mãe e a irmã, sem pai, nem casa própria, onde dividiam a cama e as sobras de comida. Sua mãe lhe disse que elas só passavam por esta situação por causa das filhas. Assim, Lenira decidiu ir para Recife, capital de Pernambuco, onde sua vida tomou outros rumos.

Nesta cidade, cuidava das crianças de um dos filhos do proprietário do engenho, enfrentando jornadas de mais de doze horas de trabalho, de segunda a segunda. Para suportar a situação, rezava e jejuava para conseguir mudar sua vida. Mesmo com as dificuldades, decidiu estudar à noite, onde concluiu o curso primário. Também, ingressou, aos 24 anos, no grupo da Juventude Operária Católica, onde despertou ainda mais seu pensamento crítico.

O envolvimento de Lenira com o grupo fez com que os padres a convidassem para se tornar missionária da Juventude Operária Católica. A partir daí, organizava as reuniões de formação e dos encontros regionais e estaduais com outras trabalhadoras domésticas. Um marco desta trajetória foi à primeira passeata das trabalhadoras domésticas no Brasil, em Recife, em 1º de maio de 1963.

Com o Golpe Militar de 1964, foi presa, ameaçada, porém, veio logo a libertação. Apesar do enfraquecimento do movimento das empregadas domésticas, Lenira continuou sua militância nas ruas, entregando boletins, enfim, mobilizando outras trabalhadoras.

Todo este trabalho levou um período de dez anos, até que finalmente, em 1979, conseguiu juntar um número suficiente de mulheres e fundar a associação das empregadas domésticas. Em 1985, a associação organizou o V Congresso Nacional, onde estiveram lideranças de todo país, a fim de lutar pelo reconhecimento de seus direitos na Constituição de 1988, garantindo direitos, como férias, aviso prévio e 13º salário.

Após a aprovação da Constituição, Lenira fundou e presidiu o Sindicato dos Trabalhadores Domésticos na Área Metropolitana da Cidade de Recife. Neste cargo implantou curso de formação para dirigentes sindicais e elaborou uma cartilha *O Valor Social do Trabalhador Doméstico*. Além disso, ofereceu oficinas sobre corpo, sexualidade e saúde, em parceria com a organização SOS Corpo.

Hoje, aos 72 anos é presidente do Sindicato dos Aposentados de Recife, onde luta para que a categoria tenha casa própria e moradia, uma vez, que as mulheres que pedem esmolas e moram na rua, vieram do interior de Pernambuco, passam a juventude trabalhando na casa de estranhos, quando envelhecem não têm onde ficar, pois perderam o contato com seus parentes. (CHARF, 2006)

Maria Firmina dos Reis nasceu em São Luís, em 1825, filha ilegítima, viveu com a família constituída pela avó, tias, e irmã. Ela trabalhava como professora régia, dominava o francês e era uma autodidata. Foi a única aprovada em um concurso estadual de 1847 para a instrução primária na Vila de Guimarães, onde passou a morar. Era reconhecida como Mestra Régia, já que possuía instrução e era concursada.

Aos 54 anos, ela fundou em Maçaricó, próximo a Guimarães, uma aula mista e gratuita para alunos que não pudessem pagar. Ela percorria o caminho de casa até a escola, em um carro de boi, onde lecionava para filhos de proprietários, aproveitava e levava consigo alguns alunos. Isto era considerado uma audácia para época.

Ela atuou na imprensa maranhense e na vida intelectual, publicou livros e participou de antologias, foi musicista e compositora. Autora do romance *Úrsula* onde trata

com maestria a questão do escravo; ela uma abolicionista, recusou ser levada em palanquim por um negro; quando foi receber nomeação de professora, escolheu ir a pé. (TELLES, 2006)

Fátima Oliveira nasceu em Graça Aranha, cidade do Estado do Maranhão. Filha de mãe negra e pai branco, formou-se em medicina, em uma turma de sessenta alunos, onde apenas três eram negros. Ainda na adolescência realizou seu primeiro trabalho social, ela integrava a Juventude Operária Católica. Militou na Pastoral da Mulher Marginalizada, onde agendava consultas médicas para mulheres prostitutas, vagas em escolas para seus filhos, recolhendo alimentos e roupas, enfim, tentava diminuir o preconceito contra estas mulheres.

Atualmente, trabalha no Hospital das Clínicas, em Belo Horizonte, Minas Gerais e redige uma coluna semanal no jornal *O Tempo*. Dedicar-se a questões que envolvam as mulheres, meio ambiente e política nacional; é secretária executiva da Rede Feminista de Saúde, sendo a primeira negra a assumir este cargo e já era reconhecida nos movimentos negro e de mulheres na ciência.

A missão desta Rede é fortalecer o movimento de mulheres, no reconhecimento dos direitos sexuais e reprodutivos como direitos humanos, no combate a discriminações de gênero e de raça. (CHARF, 2006)

Zuleide Fernandes Bogéa nasceu no dia 13 de outubro de 1987, na Vila do Arari, hoje município do Estado do Maranhão. Filha de Mônica Virgínia Fernandes Bogéa e Leonel Bogéa, proprietário rural e comerciante, era caçula de dez filhos do casal.

Ficou órfã de mãe aos seis anos e dez anos depois seu pai morreu. Quando, então, a irmã mais velha Ana Bogéa auxilia Zuleide a completar seus primeiros estudos, uma vez que Ana era professora normalista.

Fez o curso normal em São Luís, concluindo-o em 1913. Era católica, onde atuou em congressos religiosos, realizando conferências nos municípios de Caxias, Belém, Recife, Salvador, Rio de Janeiro e São Luís. Era filantropa, doou um prédio à Pia União Filhas de Maria, destinado a moradia de algumas associadas, mulheres idosas, de poucos recursos econômicos, sem lar, chamado Lar Mariano, localizado à rua do Sol, no Centro de São Luís, capital deste Estado.

Além disso, ingressou na carreira política, tornando-se a primeira Deputada maranhense em 1934, sendo mais atuante que seus colegas. A contribuição desta mulher foi tão significativa para o Maranhão, que recebeu a Medalha do Mérito Timbira e a Medalha do Centenário de Graça Aranha, concedidas pelo Governo deste Estado. Perdemos a professora e deputada Zuleide Bogéa, no dia 10 de agosto de 1984, aos 86 anos de idade. (MOTTA, 2003)

Maria Amélia de Almeida Teles, Amelinha nasceu em 1945, em plena Segunda Guerra Mundial. Advogada, sua luta é difundir a justiça brasileira, em especial, os direitos conquistados pelas mulheres.

Ela coordena há doze anos o Curso de Promotoras Legais no Estado São Paulo. O projeto oferece formação, com duração de um ano, a líderes comunitárias para acessar a justiça, através de uma perspectiva multidisciplinar; elas estudam a Constituição Brasileira e os principais documentos internacionais e nacionais referentes aos Direitos Humanos e aos Direitos das Mulheres, após este período, estas líderes tornam-se disseminadoras destes conhecimentos em seus bairros e cidades.

Em 1996, as promotoras legais foram até o Superior Tribunal de Justiça, em Brasília, para uma visita e foram barradas na entrada do prédio, pois cerca de trinta e cinco delas vestiam calças cumpridas. Inconformadas com a discriminação protestaram ali mesmo, com isso obtiveram acesso ao local e o, então presidente do Superior Tribunal assinou uma portaria retirando a proibição. Este foi um demonstrativo para Amelinha de que aquelas mulheres, aos poucos estavam derrubando barreiras do preconceito.

A luta é uma palavra permanente em sua trajetória. Presa mais de uma vez no período militar, suportou torturas físicas e psíquicas; em 1972, quando foi presa pela Operação Bandeirantes (OBAN), departamento de seqüestro e tortura da ditadura militar em São Paulo, dividiu o choro e as esperanças na cela com outras mulheres, em meio a isto, percebeu um novo caminho em sua luta: as questões das mulheres.

Com o Brasil redemocratizado, em 1981, ela e outras companheiras fundaram a União de Mulheres de São Paulo, um espaço destinado ao combate à violência e a defesa dos direitos humanos. Ao lado disso, integrou a Comissão de Investigação das Ossadas de Perus, que procura restos mortais de vítimas de ditadura, enterradas clandestinamente no cemitério Dom Bosco, localizado em Perus, em São Paulo. (CHARF, 2006)

Maria Osmarina Marina Silva de Lima nasceu no Acre em 1958, quando aprendeu as quatro operações matemáticas já passava dos 14 anos, trinta anos depois, em 2002, tornou-se ministra do Meio Ambiente.

Ao chegar a esta posição, conjuga os saberes de sua experiência: quando criança aprendeu a respeitar o rio, a floresta, os animais e, sobretudo, as pessoas, aprendizagens adquiridas com os pais semiletrados. Aos 16 anos deixou o Seringal do bagaço rumo à capital Rio Branco, onde trabalhou como empregada doméstica; fez supletivos de 1º e 2º graus e, em seguida, ingressou no curso de História da Universidade Federal deste Estado. A participação no movimento social que congregava mulheres e homens na luta pelo desenvolvimento

sustentável foi um divisor de águas em sua trajetória, pois a partir de então, desponta como liderança neste meio. Sua expressividade repercutiu nas sucessivas vitórias na urnas, entre 1998 e 2002, quando foi eleita vereadora, deputada estadual e com apenas 38 anos a mais jovem senadora da República.

Em sua atuação como Ministra, procurava valorizar os saberes das mulheres, dando incentivo ao artesanato e ao uso de ervas medicinais, ela luta para que o povo permaneça na floresta tendo acesso aos bens sociais, como saúde, educação, justiça e fontes de renda. (CHARF, 2006)

Não poderíamos omitir a presença de **Ana Joaquina Jansen Pereira** (1787-1869), uma das mulheres que ousou entrar na vida pública e enquanto viveu, exercia seu poder enfrentando a sociedade conservadora e machista ludovicense. Contudo, os seus algozes não lhe deram trégua, até mesmo após sua morte. E hoje, no século XXI é lembrada no Maranhão, como a bruxa maldita, assassina, exterminadora de negros, cuja alma penada percorre, nas madrugadas, as ruas de São Luís, em sua rica carruagem, arrastando um cortejo de escravos mutilados que, amarrados emitem gemidos de dor. (SCHUMAHER; BRAZIL, 2000)

Ela ficou conhecida como a “Rainha do Maranhão”. Era descendente da nobreza europeia dos Moller e Praet, filha de Rosa Maria Jansen de Castro e do capitão Vicente Gomes de Albuquerque. Ana Jansen teve seu primeiro filho, Manoel Jansen, e assumiu sua condição de mãe solteira. Pobre e marginalizada pela sociedade provinciana do Maranhão, tornou-se amante do coronel Isidoro Rodrigues Pereira, da família mais rica da província, que à época era a quarta maior província da colônia. Com a morte de sua esposa Vicência, Isidoro oficializou sua relação com Ana Jansen, com a bênção da Igreja e reconhecimento do Estado. Aos 38 anos, Ana Jansen ficou viúva e assumiu o comando de seu império e de sua família, constituída por sete filhos e sua mãe.

Ana passou de latifundiária, a maior produtora do Maranhão e uma das maiores de todo o norte do Brasil Império; vendeu as terras improdutivas, herdadas do casamento e investiu nas fazendas de gado, algodão, arroz e cana-de-açúcar, comprou vários imóveis em São Luís, capital da província, investiu também, no seu contingente de escravos, tornando-se maior proprietária de negros no Maranhão. Sua habilidade comercial era inigualável, com audácia e astúcia, em pouco tempo, triplicou a fortuna que recebera.

O poder político de Ana Jansen consolidou-se quando ocorreu a Revolta da Balaiada (1838 a 1841). Um exército de revoltosos tomou de assalto quase todo interior da província do Maranhão, eles eram egressos da Guerra da Independência (1822 – 1823),

aliados dos seguidores do boiadeiro Raimundo Gomes Vieira e Manoel dos Anjos, o Balaio, apoiados pelo quilombo de Dom Cosme.

Para sufocar a Balaiada, o imperador D. Pedro II (1825 – 1891) nomeou o coronel das Forças Imperiais, Luís Alves de Lima e Silva, presidente da província do Maranhão, com a finalidade de sufocar a Revolta. Sem dinheiro para ampliar seu contingente e seu arsenal de armas e munições, o futuro Duque de Caxias recorreu à matriarca maranhense, que aceitou colaborar, sob a condição de que seu primogênito fosse posto como coronel e comandante do Batalhão da Guarda Nacional. Com a vitória de Luís Alves de Lima e Silva, o domínio político dos Jansen consolidou-se em toda província com tentáculos na Corte de D. Pedro II.

À época, o poder na província do Maranhão alternava-se entre liberais e conservadores. Com o fim da Balaiada, o Partido Liberal Maranhense ficara esfacelado, com isso, Ana Jansen assume a sua liderança e funda o periódico O Guajajara. Em seu casarão, Ana Jansen promove reuniões aos adeptos às causas liberais, diante disso, o Partido Conservador Português, que tinha como líderes, os intelectuais Sotero dos Reis e Cândido Mendes, inicia oposição contundente a ela. Para tanto, utiliza-se de artigos agressivos que infamaram a imagem pública e privada de Ana Jansen.

No entanto, seus inimigos conservadores são destruídos pelos liberais, em luta campal no interior e na capital da província, quando o exército de Ana Jansen enfrentou as tropas imperiais no interior e avançou sobre o Palácio dos Leões tomando o poder a baionetas e fuzis. Logo, a presidência da província e a Assembléia Provincial passaram alguns anos sob total domínio dos jansenitas e liberais bem-te-vis. (SCHUMAHER; BRAZIL, 2000)

Analfabeta, como boa parte das mulheres da elite, à época, ela buscou instrução com a fundadora da primeira escola para mulheres no Maranhão, que se tem notícia, o Colégio Nossa Senhora da Glória, fundado em 1844, por Martinha Álvares de Castro Abranches. (MOTTA, 2003)

A presença destas mulheres em diferentes territórios é um demonstrativo de que elas empregam diversas estratégias para construção de seu empoderamento. A seguir, apresentaremos o empoderamento das mulheres no território educacional.



Imagem da obra "ESCRITORAS BRASILEIRAS DO SÉCULO XIX: ANTOLOGIA"

Organização de Zahidé Lupinacci Muzart
Editora Mulheres / Edunisc, 1999, 960 páginas

4 TERRITORIALIDADE E EMPODERAMENTO DE DIRETORAS

O empoderamento também é um neologismo que se refere ao ato de tomar-se o poder, porém, não significa subordinar os outros, mas tomar-se a idéia e o ato, isto é, chegar a ser dono (a) das próprias idéias e fazer com que elas guiem a atuação do sujeito em seu território. Portanto, implica garantir-lhes os meios para que possam tomar-se a idéia e o ato, e, assim, conseguir combater a discriminação de quem são objeto e elevar sua posição social. (COSTA, 2000)

Nessa perspectiva, a partir de agora, serão apresentadas as trajetórias profissionais das diretoras e sua territorialidade, a fim de compreender o seu empoderamento político, social e psicológico.

4.1 Pessoa Mulher que se empodera: trajetórias profissionais

Cornélia começou a estudar aos sete anos, em uma escola pública, localizada no Bairro de Fátima, em São Luís, capital do Estado do Maranhão. Realizou o Ensino Médio, em Magistério, tempo depois, quando já trabalhava, licenciou-se em História e se especializou em Gestão Escolar. Ela iniciou sua vida profissional aos dezoito anos, como auxiliar administrativo. Depois foi para São Paulo, onde foi aprovada em concurso público para o cargo de secretária escolar. Em seguida, trabalhou como professora alfabetizadora, da rede pública de São Paulo, onde ingressou por meio de concurso. Com o retorno de um dos seus filhos para São Luís, em 1997, ela resolveu acompanhá-lo, *“meu filho mais velho tinha vindo para cá e eu tinha ficado só com um, e como toda mãe, a gente tem que ficar junto com os filhos e ele era de menor, então por esse motivo, eu larguei tudo lá e vim para cá, para perto dele”* (informação verbal)²⁶. Ao chegar, prestou concurso para Secretaria de Educação de Paço do Lumiar. Inicialmente, trabalhou dois anos como diretora adjunta, no turno noturno, em uma das Unidades de Educação Básica, desta rede. Posteriormente, pediu para sair, passando a trabalhar como professora de Geografia; atualmente é diretora da mesma UEB onde ingressou.

Hortênsia ingressou na Escola de Educação Infantil “Anjinho Peralta”, localizada no Bairro Maiobão, em Paço do Lumiar e concluiu o Ensino Médio, no Colégio Santa Teresa, situado no Centro de São Luís. É Licenciada em Letras e em Pedagogia, com habilitação em Administração Escolar, especializou-se em Língua e Literatura Portuguesa e Gestão Escolar. Iniciou a vida profissional como vendedora de bebidas, da empresa Coca-Cola, concomitante

²⁶ Entrevista concedida em 29 de janeiro de 2009.

ao trabalho de professora de 1ª a 4ª séries, do hoje, ensino fundamental. Em seguida, foi aprovada em um concurso para o Banco do Brasil, porém saiu do Banco *“não quis ficar na área, porque foi muito difícil para mim. Letras era muito mais próximo do que a matemática”*. A partir daí, começou a trabalhar em diversas escolas, também, como coordenadora pedagógica de um projeto de educação rural, PRONERA, onde ficou por cinco anos, ela se desligou para assumir a direção da Escola, quando informou: *“eu vou sair porque arranjei um emprego mais direcionado para o que eu quero daqui para frente”*. (informação verbal)²⁷

Aspásia iniciou sua escolarização, onde atualmente é diretora e fez o Curso Normal, até o quarto adicional, na Escola São Lázaro, em São Luís. Pretende graduar-se em Pedagogia, *“eu não tenho curso ainda, mas tarde quem sabe, ainda fazer uma pós”*. (informação verbal)²⁸. Sua profissão iniciou em 1991, na mesma instituição onde começou a estudar. Em seguida, trabalhou como professora contratada em uma escola do município, localizada na Maioba do Mocajituba, também, localidade do município de Paço do Lumiar.

Tecla ingressou na Unidade Integrada “Professor Machadinho”, escola da rede estadual do Maranhão, situada à Praça Nossa Senhora da Luz, localizada na sede de Paço do Lumiar. Nesta escola fez as séries iniciais do Ensino Fundamental e as demais na Escola Henrique de La Roque, localizada no centro de São Luís. Em seguida, cursou Técnico em Laboratório, no Centro de Ensino de Segundo Grau “Gonçalves Dias”, situado no Bairro de Fátima, em São Luís. Atualmente, cursa Licenciatura em Pedagogia, em uma instituição da rede privada, no bairro do centro de São Luís. Tem como projeto especializar-se em Educação Especial, *“até porque eu tenho um filho especial, daqui para frente, eu quero cuidar mais de crianças especiais e, eu espero assim me aposentar, me formar”*. Sua vida profissional teve início em 1979, na função de auxiliar de abatedouro, na Empresa Jolimar, mais tarde vendida para Empresa Pena Branca. O trabalho consistia em separar os frangos para que eles não se misturassem. Em 1980, começou a trabalhar na Casa sem Nome, na função de vendedora *“não era minha praia trabalhar como vendedora. Era um trabalho muito cansativo, passei um ano lá, não agüentei”*.

Após esta etapa começou a lecionar em casa, para alunos (as) de 1ª e 2ª séries. Até que em 1984, foi convidada a trabalhar como professora no Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBREAL. Inicialmente fez doze dias de treinamento. No início percebeu: *“quando foi na sala de aula, os alunos mal comportados, que não obedeciam, cheguei em*

²⁷ Entrevista concedida em 30 de janeiro de 2009.

²⁸ Entrevista concedida em 30 de janeiro de 2009.

casa chorando, disse a minha mãe que não queria mais, não dava para mim” . Nessa fase, ela contou com as orientações de sua mãe que a incentivou *“como eu deveria fazer, aí fui, fiquei, até hoje estou aqui, não abro mão”* Com essa determinação, Tecla chegou ao cargo de diretora. (informação verbal)²⁹

Eumáquia iniciou sua vida escolar aos sete anos, na cidade de Primeira Cruz, fez o Curso Normal. É graduada em Teologia, pela Faculdade de Teologia, localizada no Maiobão. No mês de março de 2009, iniciou Especialização em Gestão Escolar. Ela começou sua trajetória profissional em 1986, na mesma Escola, onde é diretora. Foi uma das pessoas que ajudou na construção da Unidade de Educação Básica. Além de professora, foi zeladora e vigia da Escola. À época da construção algumas pessoas disseram *“escola nesse lugar, só quando galinha ciscar para frente”*. (informação verbal)³⁰

Maria Profetíssima começou sua escolarização na mesma escola, onde atualmente é diretora, fez o Curso Normal em Iguaiá. Ela começou a trabalhar nesta mesma Instituição, por indicação de uma colega que trabalhava lá, mas precisou sair. Com isso, ambas foram até a Secretaria de Educação e a colega indicou Maria Profetíssima para sua vaga *“desde então eu fiquei trabalhando”*, isto foi em 1991. (informação verbal)³¹.

Priscila iniciou sua escolarização em uma escola municipal de Pau Deitado, concluiu o Curso Normal em São Luís, na Escola Nina Rodrigues e o Curso de Licenciatura em Matemática, pelo Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET, hoje, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA. Ela começou a trabalhar como professora leiga, em 1985, na escola onde atualmente é diretora³² *“aí eu fui estudando, estudando, até chegar onde cheguei”* (informação verbal)³³. O acesso a uma profissão foi uma oportunidade para que as diretoras mudassem suas condições de vida:

A partir do momento que eu comecei a trabalhar, adquirir meu dinheiro, com meu próprio suor, com minha força de vontade. Melhorou muito, passei a ajudar mais a minha mãe e minha família, porque a gente tinha uma classe muito baixa (ASPÁSIA)

Sobre o acesso das mulheres a uma profissão, Beauvoir (1980, p. 449) afirma que:

²⁹ Entrevista concedida em 3 de fevereiro de 2009.

³⁰ Diário de Campo, 3 de fevereiro de 2009.

³¹ Diário de Campo, 3 de fevereiro de 2009.

³² Priscila foi exonerada do cargo de diretora em 27 de janeiro de 2009 e reconduzida, no dia 3 de fevereiro do mesmo ano.

³³ Diário de Campo, 4 de fevereiro de 2009.

[...] Foi pelo trabalho que a mulher cobriu em grande parte a distância que a separava do homem; só o trabalho pode assegurar-lhe uma liberdade concreta. Desde que ela deixa de ser uma parasita, o sistema baseado em sua dependência desmorona; entre o universo e ela não há mais necessidade de um mediador masculino [...] produtora, ativa, ela reconquista sua transcendência; em seus projetos afirma-se concretamente como sujeito; pela sua relação com o fim que visa com o dinheiro e os direitos de que se apropria põe à prova sua responsabilidade. Muitas mulheres têm consciência de tais vantagens, mesmo entre as que exercem os mais modestos ofícios.

Para outras o acesso a profissão tem outros significados:

A única coisa que eu posso dizer de **conquistas, são as amizades**, que eu sempre procuro construir no meu ambiente de trabalho, eu sempre busco a presença das pessoas para participar das minhas atividades, dá opinião sempre é válido e estas conquistas, a gente só vê pela carinha da pessoa que realmente a gente conquistou uma grande amizade **(CORNÉLIA)**

A minha meta desde que eu comecei a vida escolar foi ser professora, mas eu nunca quis ser professora de criança, sempre a minha meta foi dar aulas para adultos, esse é meu objetivo. **Esta parte administrativa de escola é uma oportunidade; é outra vertente que eu estou tendo para minha profissão**, mas realmente de objetivo, de vontade é sempre trabalhando formando pessoas para formar outras pessoas. **(HORTÊNSIA)**

São vinte e quatro anos de luta, como diretora, eu tive muitas dificuldades, mas vi a escola crescer, fiz cursos, fui me **aperfeiçoando** e estou aqui. **(TECLA)**

Eu comecei como professora há vinte três anos, nesta escola. Tudo começou com a construção de um barracão, que eu, minha família e alguns moradores ajudaram a construir. Caiu foi feito o segundo. Aí, em 1990, foi feita esta escola, com três salas, aqui a secretaria, a cantina e os dois banheiros. Eu tinha muita vontade de ter uma sala só para educação infantil, porque eu gosto muito de lidar com crianças, assim cobrando e sempre pedindo na Secretaria para alguns vereadores amigos meus foi feita aquela sala de educação infantil, já **fui vigia, zeladora, professora e agora, sou diretora. (EUMÁQUIA)**

Durante estes anos **alcancei muitas crianças que passaram por aqui** e hoje, até trabalham comigo; **passaram pela minha mão como a gente diz, desde pegar no lápis e já trabalhou aqui comigo**. Esta é uma grande conquista **(MARIA PROFETÍSSIMA)**

Eu estou aqui há vinte quatro anos, comecei como professora. Até aqui já **conquistamos muitas coisas**: implantamos classe de aceleração; criamos o Ensino Fundamental; classe de reforço; capacitação para os professores; desenvolvemos vários projetos; adquirimos equipamentos mobiliários; melhoramos a aparência física da escola. **(PRISCILA)**

As mulheres em diferentes territórios lutaram pela ampliação de seu poder. Na pesquisa, vemos que as diretoras atribuem diferentes significados ao exercício de uma profissão, umas falam de conquistas financeiras, como mudança do seu padrão econômico; outras consideram como conquistas as amizades adquiridas; para outras uma oportunidade para aprender e ampliar suas perspectivas profissionais; enquanto outras percebem como

mudança e ampliação de sua posição; além do que consideraram essencial terem contribuído para formação profissional de pessoas que, hoje, são seus colegas de trabalho, mas sobretudo, é inegável dizer que exercer uma profissão para elas significa conquista. Embora, em nossos diálogos, tivéssemos conhecimento de que a remuneração ao longo de suas profissões, não tenha ultrapassado os cinco salários mínimos.

Aliado a isto, a educação formal das mulheres diretoras é um dos pilares para exercício profissional. O fato de terem estudado significou para elas possibilidade de melhorar suas condições de vida. Diante desta relevância, não olvidamos do quanto às mulheres, por longo tempo tiveram o direito a educação sonogado. Sobre esta questão, Ribeiro (2003, p.77) diz:

Durante 322 anos - de 1500 a 1822 -, período em que o Brasil foi colônia de Portugal, a educação feminina ficou geralmente restrita aos cuidados com a casa, o marido e os filhos. A instrução era reservada aos filhos/homens dos indígenas e dos colonos. Esses últimos cuidavam dos negócios do pai, seguiam para a universidade de Coimbra ou tornavam-se padres jesuítas. Tanto as mulheres brancas, ricas ou empobrecidas, como as negras escravas e as indígenas não tinham acesso à arte de ler e escrever.

Quem primeiro reivindicou a educação para as mulheres foram os indígenas brasileiros, que foram ao padre Manoel da Nóbrega pedir que ensinasse suas mulheres a ler e escrever, com isso, o padre enviou uma carta à Rainha de Portugal, Dona Catarina, no início da colonização, solicitando educação para as indígenas, tendo como argumento a assiduidade delas nos cursos de catecismo. Em resposta, a Rainha negou a iniciativa, pois acreditava que a educação das mulheres indígenas poderia trazer conseqüências nefastas para a colônia. Mesmo com a negativa, algumas indígenas conseguiram burlar este empecilho, a exemplo de Catarina Paraguassu, que talvez tenha sido a primeira mulher brasileira que sabia ler e escrever. (RIBEIRO, 2003)

Com a limitação da educação para as mulheres, os recolhimentos foram uma alternativa para elas, embora, esta educação estivesse limitada ao ensino da leitura, da escrita, da música e dos trabalhos domésticos. Mesmo com a expulsão dos jesuítas em 1759 e da implantação da Reforma Pombalina da Educação, em Portugal e em suas colônias, houve poucas mudanças na educação feminina. (RIBEIRO, 2003)

A partir de 1816, inicia-se a instrução laica para as mulheres, por meio de senhoras portuguesas, francesas e alemãs que ensinavam atividades manuais, rudimentos de aritmética e língua nacional para as meninas do Rio de Janeiro. Em 1827, a legislação limitou o ensino da aritmética nas escolas de meninas, às quatro operações; as professoras não eram

mais obrigadas a ensinar geometria, no entanto, continuou obrigatório no currículo das escolas para meninos. Isto promoveu uma diferenciação entre o salário da professora e do professor, pois quem não ensinava geometria ganhava menos, além de subtrair mais um conhecimento da educação para as mulheres. Ao mesmo tempo em que se abria a possibilidade da educação para as mulheres, também se limitava esta perspectiva, pois no ensino das escolas femininas, enfatizava-se mais os trabalhos manuais que a leitura, escrita e aritmética. Além dessa limitação curricular, sem se admitir a co-educação, o ingresso da mulher nos liceus, ginásios e academias era vedado. (ALMEIDA, 2004)

De acordo com esta autora, a escola normal passa a se constituir uma das poucas oportunidades de continuidade dos estudos para as mulheres, atraindo, também, moças de famílias abastadas que procuravam elevar seu grau de escolarização. Deste modo, em fins do século XIX, a escola normal cumpre papel de profissionalizar as mulheres, instruí-las, além de formarem boas donas-de-casa.

Guardando-se as diferenças entre o contexto brasileiro e europeu, quem também reconhece a importância das escolas normais para educação das mulheres é Perrot (1998, p. 108):

[...] O prestígio das professoras primárias, principalmente foi considerável entre as moças das classes populares. Mestras da infância, elas foram muitas vezes pedagogas atentas, como a italiana Maria Montessori, as francesas Marie Pape-Carpantier, a primeira mulher a dar uma conferência na Sorbonne, ou Pauline Kergomard, que fundou verdadeiramente a escola maternal. Assim, elas exerciam em público as qualidades maternas das mulheres. Mas foram adiante, forneceram ao feminismo uma parte de seus quadros e de suas tropas e se alçaram, com a guerra, à condição de 'intelectuais', qualidade tão raramente reconhecida nas mulheres. As escolas normais foram as primeiras universidades das mulheres.

Havia nessa época, no Brasil, diferentes concepções para a educação das mulheres, algumas recaíam sobre a formação moral, sobre a constituição do caráter, sendo suficientes doses pequenas de instrução; para outros não havia necessidade de educação as mulheres, já seu destino primordial era ser esposa e mãe, por isso, bastava-lhe ser virtuosa, a educadora das gerações futuras. (LOURO, 2006)

Ainda, nas décadas finais do século XIX aponta-se para a necessidade de educação para a mulher, vinculando-a a modernização da sociedade, a construção da cidadania dos jovens e à higienização da família. Como deveriam ser: mulheres honestas, diligentes, asseadas, ordeiras, teriam o papel de controlar seus homens e formar a nova mão de obra do país; era fundamental que as mulheres afastassem suas famílias de qualquer

distúrbio exterior. Para tanto, seria necessária uma sólida formação cristã católica; a chave do projeto educativo.

Para outros, segundo Louro (2006, p. 448):

[...] inspirados nas idéias positivistas e cientificistas, justificava-se um ensino para a mulher que, ligado ainda à função materna, afastasse às superstições e incorporasse as novidades da ciência, em especial das ciências que tratavam das tradicionais ocupações femininas. Portanto, quando na virada do século, novas disciplinas como puericultura, psicologia ou economia doméstica viessem a integrar o currículo dos cursos femininos, representariam ao mesmo tempo, a introdução de novos conceitos científicos justificados por velhas concepções relativas à essência do que se entendia por feminino.

Porém, não faltaram vozes para reivindicar a ampliação da educação das mulheres, uma delas foi Nísia Floresta, como mostrado anteriormente, em meados do século XIX, denunciava a condição de submetimento em que viviam as mulheres no Brasil e reivindicava sua emancipação, elegendo a educação como instrumento para consecução desta meta. (LOURO, 2006)

Decorridos dois séculos, hoje se apresenta um cenário em que as mulheres tomam a palavra para dizer o que significou ter estudado e vemos, também, a estreita relação entre a educação das mulheres e a ampliação de seus poderes e saberes, o que possibilita construção de seu empoderamento.

Para mim, **significou muito ter estudado** e sempre que eu posso, levo isso para os alunos. É muito importante você ter uma profissão, você ter um emprego; é muito válido estudar. É muito difícil você ter uma coisa boa com estudo, quanto mais sem estudo. Então se todos tiverem uma oportunidade: é ótimo, maravilhoso estudar. Eu nessa idade estudo e **quero continuar estudando** e não pretendo parar. (CORNÉLIA)

Estudar é um processo que é a vida; sem estudar ninguém consegue nada; é um tesouro para o resto da vida; é a mola mestra; é tudo. Eu estou inscrita no mestrado e estou tentando ingressar. (HORTÊNSIA)

Foi muito proveitoso para mim ter estudado, porque **se eu me encontro no cargo** que eu me encontro, foi **devido ao estudo;** foi muito proveitoso. (ASPÁSIA)

Para mim ter estudado significou muitas coisas boas, porque **é através do estudo que somos valorizados,** tanto no profissional, como na vida familiar, quem não tem estudo hoje, não é visto por ninguém; ele é muito importante para nossa vida. (TECLA)

Eu tinha muita vontade de estudar, inclusive até hoje, tenho **essa idade, mas pretendo continuar,** não parar por aqui, mas continuar, porque é muito bom, nunca é perdido o que a gente estuda, **sempre se está aprendendo** mais e somando junto com os outros. (EUMÁQUIA)

Significou muito porque **quem não tem estudo não tem nada**, ainda me fez falta porque eu parei de estudar, casei, tive filho e o transporte aqui é muito difícil, mas agora quero investir nos meus filhos. (MARIA PROFETÍSSIMA)

Muito importante ter estudado, porque **se eu não tivesse estudado não teria alcançado meus objetivos**. (PRISCILA)

As diretoras expressam em seus depoimentos a importância da educação formal, para umas este processo significou e tem significado o alcance de seus objetivos; valorização enquanto pessoa e a necessidade permanente de aprender, enquanto seres inconclusos que somos. A partir daí, reside a nossa educabilidade, como diz Freire (1996), além da nossa inserção em um permanente movimento de busca, aonde curiosos e indagadores, conhecemos e desenvolvemos a nossa capacidade de aprender, não somente para nos adaptar, mas, sobretudo, para transformar a realidade e poder nela intervir, recriando-a.

Uma das diretoras mencionou que embora já tenha uma idade avançada, pretende continuar aprendendo, isso demonstra também a curiosidade, embora pareça sem importância contribui para construção do ser. A curiosidade, na concepção de Freire (1996), é uma manifestação permanente à experiência vital, ela é histórica e socialmente construída e reconstruída, completando:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 1996, p. 32)

A busca pelo saber é uma inquietação que motiva as diretoras, uma delas percebe esta busca como ligada a própria vida. Nesse sentido, Freire (1992) acredita que como seres imaginativos e curiosos, não podemos parar de aprender, de buscar as razões de ser das coisas.

Por outro lado, o exercício do papel de mãe e esposa, ainda constitui empecilhos para que as mulheres não prossigam os estudos e, por conseguinte limitem sua territorialização. Isso mostra que as responsabilidades no espaço privado sobrecarregam algumas mulheres. No Brasil, um dos exemplos desta desigualdade de gêneros revela-se no número de horas semanais que homens e mulheres gastam com serviços domésticos. Enquanto as mulheres gastam 25,2 de seu tempo semanal, os homens, apenas, 9,1 de seu tempo. (CHIBLI, 2007)

Embora, as mudanças ainda sejam pequenas para reverter esta estrutura que é patriarcal, as diretoras elaboram táticas, que por vezes são invisíveis, para conciliarem as atividades públicas com suas atividades no espaço privado.

É bem complicado, mas **a gente dá um jeitinho**, porque eu trabalho os três expedientes, o pouco tempo que eu tenho é no domingo; que é o tempo que eu passo com meu filho, que eu vejo suas atividades da escola, que vejo minha casa, então é pouco tempo que eu tenho. **(HORTÊNSIA)**

Eu trabalho os dois turnos e **meus filhos me ajudam**. **(ASPÁSIA)**

A gente tem que se “virar nos trinta”. Eu tenho uma sobrinha que me ajuda muito em casa, nas tarefas caseira; eu tenho também uma pessoa que me ajuda com meu filho e aí a gente divide as tarefas, não sai tão pesado para mim, até tenho tempo para estudar à noite. **(TECLA)**

Sempre a **minha filha mais velha me ajuda**; tanto antes de arrumar este contrato aqui, que terminou em 2008, ela sempre me ajudou aqui na direção, preenchendo documento, às vezes na secretaria e em casa também. E as minhas outras três filhas me ajudam. **(EUMÁQUIA)**

Meu filho me ajuda. **(MARIA PROFESTÍSSIMA)**

Eu trabalho de segunda à sexta na escola e final de semana, fico com minha família em casa; tem uma pessoa que trabalha na minha casa, meu marido que trabalha, mas tem dia de folga, então **a gente concilia: eu, meu marido e uma pessoa** que fica com meus dois filhos que são adolescentes. **(PRISCILA)**

As diretoras lutam para ampliar seus territórios; esta é uma luta de longas datas, porque no espaço público as mulheres foram e por vezes são vistas como intrusas; idéia forjada pelo sistema patriarcal. Este sistema varia de contexto, porém, sua constituição acompanha a formação das chamadas civilizações. Sua raiz está no deslocamento da caça e da coleta para a agricultura que pôs fim gradualmente a um sistema de considerável igualdade entre os homens e mulheres. Como afirma Stearns (2007, p. 31, 32):

[...] Na caça e na coleta, ambos os sexos, trabalhando separados, contribuíram com bens econômicos importantes. As taxas de natalidade eram relativamente baixas e mantidas assim em parte pelo aleitamento prolongado. Em consequência disso, o trabalho das mulheres de juntar grãos e nozes era facilitado, pois nascimentos muito freqüentes e cuidados com crianças pequenas seriam uma sobrecarga. A agricultura estabelecida, nos locais em que se espalhou, mudou isso, beneficiando o domínio masculino. À medida que os sistemas culturais, incluindo religiões politeístas, apontavam para a importância de deusas, como geradoras de forças criativas associadas a fecundidade e, portanto, vitais para a agricultura, a nova economia promovia uma hierarquia de gênero maior. Os homens agora eram responsáveis, em geral pela plantação; a assistência feminina era vital, mas cabia aos homens suprir a maior parte dos alimentos. A taxa de natalidade subiu, em parte porque os suprimentos de alimentos se tornaram um pouco mais seguros, em parte porque

havia mais condições de aproveitar o trabalho das crianças. Essa foi provavelmente a razão principal de os homens assumirem a maior parte das funções agrícolas, já que a maternidade consumia mais tempo. Dessa forma, as vidas das mulheres passaram a ser definidas mais em termos de gravidez e cuidados de crianças. Era o cenário para um novo e penetrante patriarcalismo.

Sendo assim, quando as mulheres lutam por espaço público, estão removendo aos poucos esta estrutura patriarcal que ainda sustenta a sociedade. Ao contrário do homem público, sujeito importante, de honra e virtuoso, a mulher pública, por sua vez, constitui a vergonha, a parte obscura, aborrecível, território de passagem, apropriado, sem individualidade própria. E quando conquistam o público, em cargos, ocupam, na maior parte do tempo, os ministérios ligados ao social, como saúde, família, transportes. (PERROT, 1998)

Não é evidente, esta ordem que subordina as mulheres, e tenta limitar seu espaço de atuação, ao âmbito privado, mas pela práxis, perceberemos que a força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificção, ela se impõe como neutra e não precisa de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la. Pois a ordem social funciona como uma grande máquina simbólica que tende confirmar a dominação masculina sobre a qual se alicerça. (BOURDIEU, 2005a)

Ainda assim, as diretoras têm algo a dizer sobre o seu acesso a esta posição. Portanto, precisamos entender como ocorreu o ascensão delas ao cargo; por que permanecem; como acontece sua participação nas questões de ensino-aprendizagem; de que modo participam das instâncias deliberativas da escola; que papéis desenvolvem no espaço escolar; como se dá a relação da família mediada pela diretora. Todas estas questões serão respondidas a seguir. Aonde apresentaremos a territorialidade destas pessoas.

4.2 Mulheres diretoras: territorialidade

Diante das discussões sobre gênero e o trabalho das mulheres na sociedade contemporânea, o conceito empoderamento cria espaços para novas abordagens e perspectivas. A categoria territorialidade ajuda-nos a entendermos como as diretoras ascendem ao cargo; porque permanecem nele; sua participação nas questões ensino-aprendizagem; de que modo participam das instâncias deliberativas da escola, ou seja, como ocorre a apropriação simbólica do território escolar e, concomitante a isto, ampliam seu poder.

Territorializar-se implica uma relação de poder, ao mesmo tempo simbólico e concreto, e uma relação de poder mediada pelo espaço, isto é, um controlar o espaço e, por

meio deste controle, um controlar de processos sociais. Ademais, a territorialidade vincula o homem e a mulher a terra, ao meio e ao espaço. (HAESBAERT, 2006)

Haesbaert (2007, p. 73, 74) esclarece o que é territorialidade:

[...] territorialidade é o conceito utilizado para enfatizar as questões de ordem simbólico-cultural, territorialidade além de acepção genérica ou sentido lato, onde é vista como a simples ‘qualidade de ser território’ é muitas vezes concebida em um sentido estrito como a dimensão simbólica do território.

Os estudos sobre o uso do território e dos processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização nos remetem para as áreas da sociologia, geografia, psicologia, antropologia, ciência política, como dito, acima. No entanto, todas estas discussões têm seu ponto comum à construção do território.

O território não pode ser considerado nem estreitamente natural, nem unicamente político, econômico e cultural. Ele deve ser concebido através de uma perspectiva integradora entre as diferentes dimensões da sociedade com a natureza. Além de ser um ato, uma relação, uma ação, um movimento de territorialização e desterritorialização, um ritmo, um movimento que se repete e sobre o qual exerce um controle. (HAESBAERT, 2007)

Assim, o território é um ritmo, fluxo, movimento, de feições meramente funcionais, um movimento dotado de significados, de expressividade, ou seja, um significado para quem o constrói e para quem o usufrui.

No entendimento de Haesbaert (2006), a história da concepção de território, de como ela surgiu e da importância da relação sociedade-espço expressa duas vertentes interpretativas. Uma que percebe o território de forma “naturalista”, aonde o território tem apenas um sentido físico, material, como algo inerente ao próprio homem e a mulher, como se ele fosse uma continuidade de seu ser, como se ele e ela tivessem uma raiz na terra, o que se justificaria pela necessidade de território, de seus recursos, para a sobrevivência biológica.

Além disso, valorizam essa ligação “natural” com a terra, temos uma variante dessa interpretação naturalista do território envolvendo o campo da sensibilidade humana e dos sentidos, que seriam moldados pela “paisagem” e “natureza” ao seu redor. Nessa perspectiva, o território seria um imperativo tanto para a sobrevivência física dos indivíduos, mas, sobretudo para a harmonia, natureza, homem e mulher, onde cada grupo social estaria profundamente enraizado a uma paisagem, com a qual particularmente se identificaria.

Em outra perspectiva, teríamos uma perspectiva etnocêntrica do território, como se ele pudesse prescindir de toda “base natural” e fosse uma construção unicamente humana,

social. Esta seria decorrente tanto de um domínio sobre o espaço, decorrente de uma classe econômica ou de um grupo político dominante, como de sua apropriação simbólica, a partir da identidade que cada grupo cultural construísse no espaço onde vive.

Nessa direção, Haesbaert (2006, p. 121) sintetiza estas concepções de território:

[...] o território é o produto de uma relação desigual de forças, envolvendo o domínio ou o controle político-econômico do espaço e sua apropriação simbólica, ora conjugados e mutuamente reforçados, ora desconectados e contraditoriamente articulados. Essa relação varia muito, por exemplo, conforme as classes sociais, os grupos culturais e as escalas geográficas que estivermos analisando. Como no mundo contemporâneo vive-se concomitantemente uma multiplicidade de escalas, numa simultaneidade atroz de eventos, vivenciam-se também, ao mesmo tempo múltiplos territórios. Ora somos requisitados a nos posicionar perante uma determinada territorialidade, ora perante outra, como se nossos marcos de referência e controle espaciais fossem perpassados por múltiplas escalas de poder e identidade. Isto resulta em uma geografia complexa, uma realidade multiterritorial.

Ainda sobre território, Pagès et al., (1987 apud PEREIRA; CARRIERE, 2005), o território enche o espaço de conteúdos particulares, relacionados a construções históricas entre organizações, pessoas e Estado. Nesse sentido, o território pode ser visto pela perspectiva de domínio físico, de uma apropriação que incorpora a dimensão simbólica, afetiva e identitária. Enquanto isso, a territorialidade nas organizações, é entendida como conjunto de ações, comportamentos de indivíduos ou grupos que tendem a influenciar ou controlar as pessoas, fenômenos ou relações.

Diante disso, a discussão sobre território vincula-se a processos de desterritorialização e reterritorialização. Na desterritorialização ocorrem os mecanismos que separam os territórios de suas raízes sociais e culturais e na reterritorialização os sujeitos criam novos vínculos em substituição aos perdidos. (PAGÈS 1987 apud PEREIRA; CARRIERE, 2005)

O autor e a autora advertem que o território tem historicidade e que os objetivos do processo de territorialização, isto é, de apropriação e dominação mudam muito ao longo do tempo e dos espaços. Assim, conheceremos este processo com as diretoras, no território escolar. Ressaltando que as três primeiras assumiram o cargo em janeiro de 2009 e as três últimas estão há mais de dez anos na função, sendo que Priscila foi exonerada em 27 de janeiro do corrente ano, retornando ao mesmo, no dia 3 de fevereiro do mesmo ano, a experiência de Priscila é um exemplo de desterritorialização.

Meu primeiro cargo como diretora foi porque eu fiz concurso para professor e, na época, todos os cargos foram ocupados, restando apenas um de diretor da escola e, eles me atribuíram a direção da educação de jovens de adultos, eu passei dois anos

no cargo e retornei a Secretaria de Educação e disse que não queria mais esta função, queria mesmo ser professora, que era o cargo que eu tinha concorrido. Agora, com esta especialização de gestão escolar, eu aceitei o convite da prefeita para assumir, pois, **quero colocar em prática o que estava aprendendo, esse foi o motivo para que eu mudasse de função e me tornasse diretora.** (CORNÉLIA)

Eu me tornei diretora, no dia 26 de janeiro de 2009. Como aconteceu? Um processo político; mudou a administração e a nova administradora, **prefeita do município** me convocou para trabalhar; **analisou meu curriculum, viu que eu tinha condições de assumir** o cargo e viu a necessidade, também, para esta escola, onde estou. (HORTÊNSIA)

Meu acesso ao cargo foi no dia 15 de janeiro de 2009. Aconteceu através da **prefeita, que soube que eu era a professora mais antiga** e me deram o cargo. Minha motivação para aceitar foi a **necessidade de aprofundar meus conhecimentos** dentro da escola, conviver melhor com meus colegas, convivência melhor com os alunos e funcionários e até mesmo com o Secretário de Educação, porque poderei me comunicar bastante. (ASPÁSIA)

Eu comecei há vinte quatro anos, primeiro como professora, no prédio onde funciona a Secretaria de Agricultura, a estrutura era péssima. Na época que eu comecei era só uma sala; não tinha cantina; era um sufoco. Daí, o prefeito, Joaquim Aroso viu a necessidade e me tirou de lá e fez essa escola, nesse salão, onde funcionava uma mini-secretaria, dois mini-banheiros, uma mini-cantina. Tudo era nesse salão, aí eu comecei de lá para cá. Como era só uma classe eu respondia pela escola, então, a partir daí, comecei a ser professora e a diretora, só verbalmente. Quando tinha reunião, eu participava, representando a minha escola. Então oficialmente, no governo do prefeito Amadeu Aroso, eu sei que está com quatorze anos de direção e dez de professora. Na gestão dele, houve concurso, como **eu era a funcionária mais antiga, eu fiquei sendo a diretora oficialmente.** Ele me deu a portaria de diretora; fiquei como diretora até hoje. (TECLA)

Eu me tornei oficialmente diretora em agosto de 1990, quando a escola foi construída, eu recebi a portaria de diretora. Mas **estou aqui desde o chão**, quando nós fizemos o barracão há vinte e três anos e, hoje, é este prédio. (EUMÁQUIA)

Estou há dezoito anos como diretora, na época eu era a professora mais velha depois da Maria de Lourdes que era diretora. Como ela trabalhava no Estado e era diretora do Município, surgiu uma lei que quem trabalhasse no Estado, não poderia ser diretora do Município. Como depois dela, **eu era a que tinha mais tempo na escola, acabei assumindo a direção.** (MARIA PROFESTÍSSIMA)

Comecei novinha, com dezesseis anos de idade, comecei em 1984. Em 1990, fui **apontada para trabalhar na direção, por mérito**: não era faltosa, era muito responsável, apesar de ser novinha, as diretoras me observavam muito na época. Como saiu a diretora mais antiga e, ela tinha que apontar alguma, no meio do grupo, ela me apontou e tem dado certo, até hoje, estou há dezoito anos aqui. (PRISCILA)

A escolha dos diretores (as) em Paço do Lumiar, segundo o Secretário Adjunto de educação:

Nós levamos em consideração o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, mas também, existe o critério político. E alguns diretores foram substituídos, nesta nova gestão, primeiro pela formação que não preenchiam os requisitos e outra pela

questão política, dos acordos que é muito normal e natural, ainda voga no Brasil, especialmente, no Maranhão. (informação verbal)³⁴

Questionadas sobre a forma mais apropriada para escolha dos (as) diretores (as), elas responderam que seria por meio de eleição feita pela comunidade escolar:

Através da eleição, não através de concurso, porque aí vem gente de fora, que não conhece a realidade da comunidade, aí se tornaria um trabalho muito difícil. Então através da eleição é mais viável. (TECLA)

Em relação à escolha dos (as) diretores (as), por meio do voto, Bastos (2002) afirma que esta prática começou no Brasil, a partir das décadas de 1970 e 1980, isso trouxe para a escola a disputa política, as divergências e os conflitos inerentes ao processo democrático, porém este autor, acredita ser um processo necessário, já que o voto é uma prática da modernidade e, como tal é o melhor caminho para a escolha dos dirigentes.

Enquanto as eleições para escolha dos (as) dirigentes das escolas de Paço do Lumiar não acontecem, permanece, também, como disse o Secretário o critério político, resultado dos acordos feitos em período de campanha. Por outro lado, quando levantamos as razões para que estas diretoras chegassem a esta posição, vimos diferentes motivos: umas por quererem colocar em prática o que haviam aprendido; outras por serem mais antigas nas escolas, à época das escolhas de diretores (as); outras por mérito e competência, outras por terem participado da constituição das escolas.

Em relação à ampliação dos saberes, Freire (1987, p. 58) acredita que [...] “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também”.

O município não tem estatuto do magistério, diante disso, percebemos que as motivações para que as mulheres tornem-se diretoras e permaneçam no cargo estão também ligadas, ao desejo, que cria o território; desejo entendido como força criadora. (GUATTARI 1987 apud HAESBAERT; BRUCE, 2002)

Enquanto isso, a desterritorialização que pode ser entendida como abandono de territórios, também, é parte desta análise que abrange a territorialidade. Em nossa pesquisa, conhecemos a experiência de Priscila que foi exonerada, mas depois reconduzida ao cargo, o que, portanto, configura uma reterritorialização, que seria a reapropriação deste espaço,

³⁴ Entrevista concedida em 18 de fevereiro de 2009.

dotando-o de novos significados. Ademais, nunca nos desterritorializamos sozinhos, este é acompanhado de uma reterritorialização. Ela nos contou sobre este processo.

Quando eu fui convocada pela Secretaria para ser exonerada, eu agi profissionalmente; eu não poderia fazer nada; aceitei e pedi para trabalhar em outra escola, porque eu tenho um vínculo de amizade muito grande aqui com os alunos, com os pais, eu achei que não seria legal trabalhar aqui, então eu pedi minha portaria para trabalhar em outra escola. (PRISCILA)

Como todo mundo sabe, o cargo de diretor é cargo de confiança. Então, com certeza, eu não poderia no momento político ficar no outro lado partidário, se eu trabalhava no cargo de confiança. Então, eu acho que isso influencia na área de Paço do Lumiar, eu não sei se foi por isso que eu fui exonerada do meu cargo, mas a comunidade sempre me apóia, ela gosta do meu trabalho e sempre se move em meu favor. Devido a minha saída, alguém foi lá, algumas pessoas se manifestaram, pediram a minha volta, alegaram outras coisas de interessante e a Secretaria de Educação me chamou, pediu que eu retornasse ao meu cargo e o que tinha acontecido era mal entendido e eu voltei, e estou aqui. (PRISCILA)

A territorialidade é um componente do poder, através dela damos significado ao nosso mundo. Por isso, Haesbaert (2005) propõe uma investigação do território a partir de dois eixos, dos quais, retiramos alguns aspectos, que também sustentaram nossas análises acerca da territorialidade das diretoras. Segundo ele, o território tem funcionalidade e simbolismo:

1 “Território Funcional”	2 “Território simbólico”
Território como valor de troca	Território como símbolo
(controle físico, produção)	(“abrigo”, “lar”, segurança afetiva)
Território sem territorialidade	Territorialidade sem território

Priscila, exonerada afirmou que ao sair da direção da UEB, solicitou a Secretaria de Educação sua remoção para outra escola, pois havia vínculos fortes com pais, funcionários (as), alunos (as) e, se continuasse nesta escola, onde dirigia, talvez o trabalho da diretora que a substituiria, fosse dificultado e até mesmo o trabalho das duas seria comparado pela comunidade escolar. Além disso, ela informou que a UEB é como se fosse a sua casa. (informação verbal)³⁵. Vemos com isso, uma territorialidade sem território, no sentido simbólico e o território como símbolo.

Priscila compartilhou que sofre algumas resistências por parte de uma colega de trabalho, não explicando com precisão os motivos de tal comportamento. Segundo Haesbaert

³⁵ Diário de campo, 3 de fevereiro de 2009.

(2005), a multiplicidade de territórios e territorialidades, que podem conviver em um mesmo espaço alimentando ou não as lutas pelo território implicam em eternas disputas pela sobreposição de um território e uma territorialidade a outra.

É nesse momento que o “poder para”, do qual se tratou anteriormente, é um poder produtivo, que promove o entusiasmo e a ação dos outros sem subordinações, entra em cena. Um dos aspectos do empoderamento, é isto, que **Priscila** tem tentado fazer na escola, segundo ela, “*sem me impor, mas procurando o diálogo e a conciliação para fazer um trabalho pela escola.*” (informação verbal)³⁶. Ademais, Freire (1997, p. 105) acredita que “[...] o diretor não é, porém, na prática realmente democrática, o proprietário da vontade dos demais. Sozinho, ele não é a escola. Sua palavra não é a única a ser ouvida”.

A territorialidade diz como o espaço é ocupado por pessoas, objetos e envolve mudança nele e também disputa, como:

Eu estou tentando realmente colocar tudo em prática; estou tentando rever tudo, lembrar tudo que já estudei para colocar em prática da melhor forma possível, porque tudo aqui era de forma rudimentar, eles faziam tudo à mão; eu já consegui trazer o computador para cá; estou tentando transmitir tudo e informatizar um pouco; trazer um pouco do que está acontecendo lá fora, trazer para cá, porque eu acho que aqui está longe da realidade, muito distante. Não está desorganizado, está organizado, mas de uma forma que já passou, estamos vivendo numa outra forma, pelo que eu estudei, a gente deveria estar fazendo um outro tipo de organização. Eu estou chegando agora, peguei uma rejeição muito grande, ninguém me conhece, mas a rejeição não foi por mim, mas porque ela [a diretora] já estava há muito tempo, mas quem sabe uma mudança, a mudança vem de forma positiva, só basta quem muda desenvolver de forma criativa. **(HORTÊNSIA)**

Ainda com respeito à desterritorialização e reterritorialização, observamos que Priscila organizava a sala da direção, quando em uma de nossas visitas, segundo ela: “*a outra diretora retirou tudo do lugar e, agora, estou colocando do jeito que eu trabalhava.*” (informação verbal)³⁷

A territorialidade das diretoras se dá também ao nível do **exercício de seus papéis, sua participação nas questões de ensino-aprendizagem; e a relação da família com a escola**, mediada por ela; **as estratégias e táticas** utilizadas neste processo.

Os nossos papéis lidar com pessoas, ter aquela relação com os alunos, com a comunidade. Como professora, eu procurava fazer uma relação de elos, de companheirismo e como diretora, acho que eu vou conseguir trazer esta família para dentro da escola, para participar da administração da escola. Estamos tentando trazer estas famílias, através de cursos, de palestras. **(CORNÉLIA)**

³⁶ Diário de campo, 3 de fevereiro de 2009.

³⁷ Diário de campo, 3 de fevereiro de 2009.

Os nossos papéis, a priori, são a administração da escola, o acesso pedagógico, uma vez que não há coordenador pedagógico, a gente tem que fazer as vezes de um coordenador pedagógico, tanto ligado aos professores, quanto aos alunos. Como estou há pouco tempo na direção, tenho pouco contato com as famílias dos alunos. No entanto, eu quero que os pais dos alunos sejam colaboradores da escola, para que eles vejam o que os filhos deles estão aprendendo aqui, eles vão levar depois, não ficar só aqui. Para isto, eu pretendo absorver tudo o que eu puder de atualidade, envolver interdisciplinaridade, com atualidade, com desenvolvimento do município. Meu objetivo é trazer a comunidade para dentro da escola, quero estreitar os laços, mas não laços só de amizade, mas de trabalho. **(HORTÊNSIA)**

A princípio, temos como meta organizar a documentação da escola, colocar a escola em ordem, porque nos achamos em um momento de transição de um para o outro, então estava um pouco desorganizada. Os projetos para a escola só serão definidos quando eu sentar com a equipe escolar. **(ASPÁSIA)**

Nós desempenhamos o papel de professor; para ser diretor, primeiro tem que ser professor, papel de psicólogo, às vezes o aluno está cabisbaixo, a gente vai procurar saber o que é. Preocupo-me muito com eles. Chega o horário, os alunos vão para sala, sempre eu estou fazendo uma revisão, aí vejo aquele que é muito falante e está calado, eu procuro saber o que está acontecendo; lá eu vou descobrir que está com dor de dente, uma dor de cabeça, uma dor de barriga, então tiro da sala de aula, já vou levar para o médico. O diretor desempenha vários papéis na sala de aula, a gente não desempenha só o papel de diretor; desempenha o papel de mãe. Em relação ao trabalho com a família, eu sempre gosto de trazer um palestrante; reunimos com os pais para orientar sobre os filhos. **(TECLA)**

O diretor é responsável por tudo na escola, alunos, funcionários, tudo que tem na escola é responsabilidade do diretor. Nós sempre conversamos com os pais, fazemos palestras, a gente tenta devagar solucionar os nossos problemas. **(EUMÁQUIA)**

Em primeiro lugar, saber trabalhar com todos os tipos de pessoas, criança, professor; chamar o professor em todo caso para saber o que nós vamos trabalhar, o que nós vamos fazer; qual a criança que nós temos, como é esta criança. Além disso, este trabalho é para melhorar o trabalho do professor; nós chamamos os pais para conversar em qualquer dificuldade. **(MARIA PROFETÍSSIMA)**

A gente desempenha muitos papéis, papel de mãe e educador. **(PRISCILA)**

Algumas diretoras expressam com clareza os seus papéis: como de educadora, mediadora das relações ensino-aprendizagem e das relações com a família dos (as) alunos (as), neste momento, observamos o exercício de seu papel de intelectuais na perspectiva de Gramsci (1991). Além disso, elas organizam o espaço escolar, em que o diálogo tem sido um elemento indispensável. Ele emerge como uma estratégia, quando as diretoras buscam o apoio da família e dos demais representantes dos diversos segmentos escolar e até mesmo quando se dirigem à Secretaria de Educação para reivindicar algo, como disse uma das diretoras:

Precisando de algo, eu vou à Secretaria; fico cobrando, cobrando do poder maior. Esses dias mesmo, eu não tenho parado na escola, é direto na Secretaria, cobrando deles, ofícios, eu já mandei, já mandei relatórios; é cobrança mesmo. **(CORNÉLIA)**

O diálogo é dotado de significado que expressa a necessidade de libertação dos oprimidos, pois através dele nos permitimos experimentar a empatia e assim. “O diálogo é este encontro dos homens³⁸, mediatizadas pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. (FREIRE, 1987, p.78)

As estratégias resultam de um tipo específico de saber, aquele que motiva o poder de conquistar para si um lugar próprio. Em contrapartida, a tática aproveita as ocasiões e delas depende. (CERTEAU, 2007). Um elemento empírico para pensar as táticas, vimos na fala de **Eumáquia**:

Minhas colegas dizem: ‘aqui é uma escola nova [escola que Eumáquia dirige], mas já está bem adiantada, no caso das séries, porque eu tenho tempo para estar pedindo’, mas eu peço, porque é um bem para a comunidade, porque a criança já não sai daqui [da localidade onde fica esta escola] para o Paço do Lumiar [refere-se à sede do município] ou para Iguatuba.

Um dos papéis desempenhados pela diretora é também de organização do espaço escolar, isto nos remete a concepção de **território** como **controle**. Um outro papel destacado, diz respeito ao de educadora, como disse, **Tecla**, que procura ouvir os (as) alunos (as), quando percebe que estão em silêncio ou cabisbaixo. Sendo assim, o silêncio é também dotado de significado³⁹ para esta diretora e, como disse Freire (1996, p. 97): “[...] precisamos compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada de sala de aula [...] Afinal, o espaço pedagógico é um texto a ser constantemente ‘lido’, interpretado, ‘escrito’ e ‘reescrito’”.

Um aspecto ressaltado por algumas delas, diz respeito a diretora exercer o papel de mãe; em momento anterior analisamos esta questão, quando tratamos do poder da diretora e, nesse momento, alguns sujeitos da escola, disseram que a “diretora é uma maezona”, interessante notar que algumas delas, têm esta mesma concepção. Isto revela que a estrutura patriarcal em suas instituições sociais reproduzem que a única posição aceitável a uma mulher é exercer o papel de mãe. Logo, é necessário fazer uma reflexão sobre estas instituições, de acordo com o dizer de Stearns (2007, p.34):

[...] os sistemas patriarcais variaram muito, e os sistemas nunca foram de fato universais. A mesma ênfase na diversidade das instituições culturais e políticas

³⁸ Desta forma ainda não havia um despertar para a importância da linguagem inclusiva, mas em outros trabalhos ele já exercita esta prática libertadora, incluindo homens e mulheres em sua linguagem. (FREIRE, 1992)

³⁹ Segundo Blackburn (1997), o termo significado quer dizer qualquer coisa que torna aquilo que de outro modo seriam simples sons e inscrições em instrumentos de comunicação e compreensão.

globais que as civilizações forjaram em seus períodos de gestação aplicava-se às idéias sobre homens e mulheres e seus papéis.

Ao que, Bourdieu (2005a, p.46) acrescenta que há uma tentativa de perpetuar o “eterno feminino” ou masculino:

[...] ou, o que é mais grave, de eternizar a estrutura de dominação masculina descrevendo-a como invariável e eterna. Ora, longe de afirmar que as estruturas de dominação são a-históricas, eu tentarei, pelo contrário, comprovar que elas são produto de um trabalho incessante (e, como tal, histórico) de reprodução, para o qual contribuem agentes específicos (entre os quais os homens, com suas armas como violência física e a violência simbólica) e instituições, famílias, Igreja, Escola, Estado.

Por isso, acreditamos que as mudanças em relação ao reconhecimento das mulheres como profissionais ainda segue um tempo, que segundo Le Goff (1985) é um tempo de estruturas que mudam lentamente.

Por outro lado, algumas diretoras referem que buscam realizar um trabalho que, de alguma forma, possibilite a visibilidade das mulheres de Paço do Lumiar.

Eu tenho muita vontade de construir um espaço de atuação para as mulheres da comunidade de Paço de Lumiar; eu tenho muita vontade, até porque é uma questão social, muito ligada as coisas que eu acredito. Então, eu tenho muita vontade até para as mães de alunos, que elas às vezes não têm formação, trabalham às vezes com a questão do pescado, até mesmo em casa, mostrar para elas que têm possibilidade de estarem lá, na casa delas, de estarem fazendo trabalho doméstico, trabalhando de marisco de qualquer coisa, mas terem uma outra atividade que dignifique muito mais o que elas estão fazendo, que elas possam ser reconhecidas pelos dois trabalhos. Eu até pedi para colocar a educação de jovens e adultos aqui, mas com esta visão de fazer um curso técnico, que elas possam se reunir em cooperativa, algo que transforme, que traga, que faça somar na comunidade. **(HORTÊNSIA)**

Esta não é tarefa das mais fáceis, pois insere-se na busca pela transformação social e libertação dos oprimidos, da qual falou Freire (1987, p. 30,31)

[...] a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes que oprimem, exploram e violentam em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos.

No percurso da territorialidade das diretoras, elas se empoderaram; até já se sinalizou alguns aspectos desta construção. No entanto, somente a partir do próximo item serão tratados, com mais profundidade, a questão do empoderamento político, o social e o psicológico destas pessoas mulheres.

4.3 Empoderamento de mulheres: político, social e psicológico

A trajetória profissional das diretoras Cornélia, Hortênsia, Aspásia, Tecla, Eumáquia, Maria Profetíssima e Priscila foi acompanhada junto à sua territorialidade. E, agora, será vista a construção do empoderamento delas.

O empoderamento emerge exercendo influência no meio acadêmico, a partir da década de 1990, para analisar o processo pelo qual pessoas, organizações sociais ou comunidades criam o seu próprio espaço vital e aprendem a lidar criativamente com situações-problemas e em função de suas necessidades básicas. Este enfoque é centrado na força e nas capacidades de vencer e superar seus problemas tanto sócio-estruturais como individuais. (KLEBA, 2003)

Segundo esta autora, o empoderamento refere-se a uma construção diferente das relações de poder, de um poder que vem de baixo, que reconhece os oprimidos como sujeitos da história. Este conceito é importante porque permite entender e dimensionar o fortalecimento das capacidades dos atores, tanto coletivos quanto individuais, a nível local e global, tanto no espaço público, quanto no privado, para sua afirmação como sujeitos e para a tomada de decisões.

Para se entender como as diretoras percebem a ampliação do seu poder, questionamos, o entendimento delas sobre o termo empoderamento, no entanto, algumas delas não responderam.

É que as mulheres estão conquistando seus espaços. Antigamente o poder era destinado somente aos homens; o homem quem comandava; o homem quem decidia; o homem quem fazia. Hoje, a mulher pouco a pouco está conquistando e nós mulheres vamos estar conquistando poderes, que eram determinados aos homens; a subida da mulher de degrau em degrau, até chegar lá no topo. (CORNÉLIA)

Para você chegar ao poder, você tem que ter formação, em primeiro lugar. Para chegar a determinado cargo, você não pode estar lá porque fulano quis para eu estar lá. Você tem que ter formação para que você esteja lá e faça determinado trabalho. Eu sou professora de Português, mas se eu não tivesse um curso que me habilitasse para administrar um lugar, eu jamais iria, porque eu acho que não é correto. Como eu falei para a diretora anterior, você tem a experiência e eu tenho a teoria. [...] O que eu acho errado é que, eu tenho um amigo que é político, então, ele vai me colocar lá, só porque eu sou amigo dele, mas eu não tenho formação nenhuma para ocupar aquele cargo. Eu sou contra. Eu sou a favor que você seja nomeado para ocupar determinado cargo se tem condições de assumir, pode até não ter experiência, mas você tem a teoria para colocar em prática. (HORTÊNSIA)

Para eu decidir como vou trabalhar na escola, eu vou ter que primeiro chamar os funcionários e trabalhar em conjunto; a gente nunca faz as coisas sozinho, então para eu ter uma boa administração eu não posso fazer as coisas, eu não tenho que tomar a

iniciativa só, eu tenho que primeiro conversar com eles para gente poder trabalhar em conjunto. (ASPÁSIA)

Empoderamento é quando você pega um cargo e quer pisar, quer humilhar. (TECLA)

Empoderamento é conhecimento. Em segundo lugar, o conhecimento, de pessoas que são indicadas, no caso do prefeito ele me conhece, então através do nosso conhecimento, ela já me encaminha para exercer essa função. (EUMÁQUIA)

Usar o poder; eu uso como amiga, através da amizade, chamando para o meu lado não o poder, porque eu sou diretora, meus funcionários, os pais dos meus alunos são como se fossem para mim uma família, até hoje é assim e recebo deles assim. (MARIA PROFETÍSSIMA)

Algumas entendem que o empoderamento envolve a conquista de espaços, que antes eram apenas destinados aos homens; enquanto outra, percebe como a necessidade de ter formação necessária para ocupar um cargo e não por indicação política; ele é também um trabalho coletivo; ter conhecimento; desenvolver amizade e, apenas uma acredita que o empoderamento envolve subordinação.

Isto posto, pensa-se que todo conceito remete a um conjunto de problemas sem os quais não teria sentido e que só podem ser compreendidos em um contexto. (DELEUZE e GUATTARI, 1992). Por isto León (2000) nos adverte que se deve pensar o empoderamento como experiências particulares, que cada mulher vivencia em seu contexto, sem um começo e fim determinados. Como dizem Deere e León (2002, p. 55):

[...] O empoderamento não é um processo linear com um começo bem definido e um final que seja o mesmo para todas as mulheres; é moldado para cada indivíduo ou grupo através de suas vidas, seus contextos e sua história, assim como ocorre de acordo com a posição de subordinação nos níveis pessoal, familiar, comunitário e nos níveis mais elevados.

Como dito, anteriormente, o empoderamento implica um acréscimo de poder, que na perspectiva de Friedmann, (1996) tem três dimensões: o poder político, o social e o psicológico.

Em outros estudos, como de Oliveira (2004), encontramos, também, a explicação destas três dimensões do empoderamento. Inicialmente, o **poder político** manifesta-se no processo de tomada de decisão, na apropriação do poder de ter voz e da ação coletiva.

Enquanto isso, **poder social** refere-se ao acesso ao conhecimento e à informação, participação em organizações sociais e aos recursos financeiros; diz respeito aos níveis educacionais e ao acesso a outras técnicas laborais.

Em relação ao **poder psicológico**, este diz respeito à percepção da força individual, manifestando-se em um comportamento autoconfiante. Ele resulta, algumas vezes, de uma ação vitoriosa nos domínios social ou político, mesmo que seja resultado de um trabalho intersubjetivo. Nesse processo, afirmações, como “eu sou capaz”, “eu posso”, manifestam a tomada de consciência de suas capacidades e potencialidades.

As diretoras manifestaram diferentes aspectos que nos dão indícios de seu **empoderamento político**.

Minha posição como diretora e do meu grupo será em prol do aluno; do aprendizado dele; fazer de tudo para que isso aconteça. (**CORNÉLIA**)

Eu tenho um sonho, não só aqui, mas em qualquer outro lugar que eu vier a trabalhar; esse é meu sonho, porque a gente chega em comunidades tão carentes, tão pobres como essa aqui e ficam para trás; ficam alheios à realidade. Minha vontade é desenvolver um trabalho de cunho social, onde eu possa trabalhar para alguém, uma criança, um idoso ou uma ação social. (**HORTÊNSIA**)

Minha participação política é incentivar os funcionários a lutar pelos seus direitos. O diretor precisa incentivá-los. (**ASPÁSIA**)

No meu trabalho, fui chamando os pais para conversas e fui ganhando a confiança deles. A minha participação é na política pedagógica. (**TECLA**)

Nós sempre fazemos reuniões com a comunidade para tentar a conscientização, sobre a frequência dos alunos, o comportamento e a frequência dos pais na escola para acompanhar os filhos. (**EUMÁQUIA**)

A gente faz reuniões com os pais. Os assuntos das reuniões são a frequência das crianças; a gente chama bem a atenção deles para ajudar a criança, não deixar só com o professor. (**MARIA PROFESTÍSSIMA**)

Ao longo destes anos, nós fazemos palestras, falamos sobre direitos e deveres de cada um; reunimos o Conselho Escolar para trabalhar com as questões da escola. Para superar as dificuldades que foram muitas. Antes era a questão de trazer os pais para a escola, mas a gente foi trabalhando muito essa questão. Nós fundamos o PDE, que abriu o horizonte muito grande para trazermos os pais para a escola; desenvolver ações na escola que não tinham. Tivemos muitas dificuldades, no início com o PDE, mas fomos lutando, lutando, estudando para fazer o projeto, que hoje a escola está uma outra realidade. (**PRISCILA**)

Percebe-se que as diretoras mencionaram que seu trabalho é marcado pela **luta**, mas que de fato todas as dificuldades que permeiam suas práticas resultam em ganhos para a escola. Trabalham em uma perspectiva coletiva, associando as necessidades da escola e, também, buscando **conscientização** das famílias de alunos (as) para maior participação na educação dos (as) discentes, afinal ninguém se empodera sozinho.

A luta é uma categoria social e histórica, isto é, muda de tempo-espaço. Ela não nega a possibilidade de acordos, de acertos entre partes diferentes, ou melhor, os acertos e acordos fazem parte da luta, como categoria histórica. (FREIRE, 1992)

Em relação à conscientização, Freire (1987, p. 24) afirma: “[...] a conscientização, que lhe possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação”. Ademais, segundo ele:

Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, 1987, p. 31).

Uma das diretoras mencionou que sua forma de participação política, é na “política pedagógica”. Segundo Freire (1996, p. 111) toda educação é política, além disso, [...] “Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano”. Diante disso, considera-se que o território escolar é um espaço privilegiado para que as pessoas mulheres se empoderem. Daí, faz-se necessário pontuar, também, o **eixo social** do empoderamento.

Minha vontade, meu projeto é não parar e continuar estudando e me atualizando. Já participei de associação de bairro, onde nós fazíamos alguns eventos na comunidade, principalmente quando era período do dia das crianças, festa das mães, dos pais, nós fazíamos o grupo de trabalho. [...] Tenho um velho plano de colocar no papel, quando eu me aposentar ou deixar a escola, colocar uma escolinha para crianças, para os pais que trabalham colocar seus filhos. (CORNÉLIA)

Trabalhei como coordenadora pedagógica desse projeto de educação de jovens e adultos, trabalhadores rurais sem terra. A minha experiência foi maravilhosa, apesar dos pesares, foi uma experiência inigualável, eu nunca tinha participado, ao final, como eu tenho essa questão latente, gritando, então eu acho que foi minha melhor experiência, até hoje, de trabalho, porque lá eu pude colaborar de alguma forma para essas pessoas. Eu conseguir este respaldo, organizar uma apostila que é usada pelos alunos deste projeto. Eu ter feito um trabalho aqui no PRONERA de adaptação, todo processo curricular passa pela vida do aluno, por exemplo, na região dos cocais, temos muitos índios e lá temos muitos assentamentos, que envolvem eles. Então, o currículo é voltado para o alunado indígena, com as questões do que eles trabalham lá, com isso, elaboramos esta apostila. A gente deu e trouxe muitas coisas boas, a partir do momento que começamos a trabalhar com esta apostila. (HORTÊNSIA)

Com certeza, eu pretendo fazer faculdade; me formar em pedagogia e fazer uma pós-graduação. (ASPÁSIA)

Espero me aposentar, me formar para trabalhar como voluntária nessas entidades que cuidam de crianças especiais. (TECLA)

Quando eu me aposentar, eu quero continuar com educação infantil. Além disso, participo da igreja, é muito bom, porque a gente está sempre aprendendo; está aconselhando na escola dominical, como professora de criança, depois passei para os jovens. **(EUMÁQUIA)**

Na minha vida, eu considero muito importante ter estudado. **(MARIA PROFESTÍSSIMA)**

Além da escola, eu trabalho na igreja com pessoas, é pouco diferente da escola, porque lá também são pessoas; a única diferença é que eu trabalho com finanças, com relatórios, com gráficos e me relaciono com pessoas diferentes. **(PRISCILA)**

Os indícios do empoderamento social das diretoras revelam que além do território escolar, a participação em associações de bairro, em grupos religiosos contribuem para esta construção. A busca pelo conhecimento é um elemento que também contribui para construção do empoderamento social, assim como, participação em organizações como o PRONERA, onde Hortênsia exercia função de coordenadora pedagógica e onde teve oportunidade de elaborar uma apostila para ser utilizada pelos (as) alunos (as).

O empoderamento é percebido como a base para gerar visões alternativas por parte da mulher, assim como o processo pelo qual estas visões se tornarão realidade, à medida que as relações sociais mudarem. Para tanto, há condições prévias para o empoderamento da mulher: construção de espaços mais democráticos e participativos, assim como a organização das mulheres. (DEERE; LEÓN, 2002)

Encontra-se como limitação do empoderamento das diretoras ausência de uma maior cooperação entre elas; apenas, algumas iniciativas.

Eu me dou muito bem com elas; procuro sempre estar em contato, pedir ajuda, porque troca de experiências é muito bom; o que elas sabem eu não sei; procuro pedir opiniões. **(CORNÉLIA)**

Professoras e diretoras do município, como a professora [Eumáquia], quando a gente tem dificuldades, sempre a gente está juntas para resolver. **(TECLA)**

As relações com as demais diretoras são boas, graças a Deus, inclusive, tem uma colega, [Tecla], que a gente se dá muito bem até em termos de trabalho, relatório, atas, porque ela tem um filho deficiente e tem muita dificuldade, porque quem lida com pessoas doentes tem uma vida um pouco cansada; na direção da escola, com mais um filho doente. **(EUMÁQUIA)**

Além desta maior cooperação entre as diretoras, verificamos que há *distinção* entre a diretora do meio rural e a do urbano, porém, este elemento distintivo foi notado apenas por uma das diretoras, que é do meio rural⁴⁰. Segundo ela:

Até pelo modo como elas agem com a gente [diretora do meio urbano], eu não sei se é assim, porque a urbana é mais chique, quando se fala que é rural se sabe que é do mato, então eu vejo esta diferença, até no jeito delas, na postura delas. **(EUMÁQUIA)**

A distinção é um traço que diferencia, separa uma propriedade relacional que só existe em relação a outras propriedades, de acordo com os dois princípios de diferenciação: capital econômico e cultural. Para Bourdieu (1996, p.19): “[...] os agentes têm tanto mais em comum quanto mais próximos estejam nessas duas dimensões, e tanto menos quanto mais distantes estejam nelas. As distâncias espaciais no papel equivalem a distâncias sociais”.

Para obter a igualdade entre homens e mulheres é necessário uma transformação no acesso pela mulher tanto ao poder como aos bens e esta transformação depende de um processo de empoderamento da mulher. Ao mesmo tempo que transforma as relações de gênero e é, portanto, uma pré-condição para obtenção da igualdade entre homens e mulheres. **(DEERE; LEÓN 2002).**

Diante desta exigência, queremos destacar que outra limitação do empoderamento das diretoras refere-se à dificuldade de muitas delas reconhecerem a sua condição, apenas duas manifestaram sua consciência de gênero.

Eu acho que todas as mulheres, não só aqui, mas em todo mundo elas têm que ter seus méritos reconhecidos, porque além de ter uma jornada de trabalho enorme, principalmente nós diretoras, que trabalhamos aqui. Em poucos dias eu estou tendo dificuldade muito grande, apesar de ser pequena, mas é muito trabalho; muitas coisas que se tem que fazer, tem a minha casa, tem meu marido, meu filho, inúmeras coisas que eu também tenho que fazer, minha jornada depois que eu saio daqui. Então, por isso, só por isso, a gente deveria ser reconhecida, aqui em Paço do Lumiar. Além de muitas pessoas que trabalham não só como diretoras, mas como professoras, também, têm outro trabalho que é para complementar a renda familiar que é mais insignificante ainda e que deveria ser mais reconhecida, por causa disso, porque exercem duas profissões, três porque ainda tem a do lar. **(HORTÊNSIA)**

Nós somos vistas em primeiro lugar como mulheres, porque antigamente, as mulheres não tinham vez, mulher era só vista na cozinha ou então só para cuidar dos filhos, na tarefa de casa e hoje a gente já vê mulheres em todas as profissões. Quando eu vejo uma mulher dirigindo ônibus, que só via homens e, hoje, já vê mulher. Quando eu vejo assim, mulher fazendo outro serviço que se tinha, aquela

⁴⁰ Embora, o município só conte com uma única escola do meio rural, como vimos no segundo capítulo deste estudo, algumas escolas por estarem localizadas em bairros como o Maiobão que tem características urbanas, a escola acaba sendo considerada como escola urbana.

imaginação que era só homem, eu fico muito satisfeita, muito feliz quando eu vejo. **(TECLA)**

Esta ausência de reconhecimento de sua condição é resultado daquilo que Bourdieu (2005a, p.17) explicou:

[...] A divisão entre os sexos parece estar na ‘ordem das coisas’, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas ‘sexuadas’), em todo mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação). [...] Essa experiência apreende o mundo social e suas arbitrarias divisões, a começar pela divisão socialmente construída entre os sexos, como naturais, evidentes, e adquire, assim, todo um reconhecimento de legitimação.

Mesmo assim, as diretoras dão indícios de seu empoderamento psicológico.

Quando a gente pega algo novo, sempre fica temerosa e pensa mil e uma coisas, porém, quando se tem a força de vontade e a mulher tem aquele eu de dizer: é um desafio, eu vou pegar este desafio. Comigo não foi diferente, acertei; a mulher tem aquele eu que procura fazer da melhor maneira possível e eu, com certeza, não sou exceção. **(CORNÉLIA)**

Porque agora, é o meu momento de experiência de tudo o que já estudei; eu no cargo que eu estou ocupando, eu sou habilitada para está aqui. **(HORTÊNSIA)**

Com certeza, a partir do momento que eu comecei a trabalhar, adquirir meu dinheiro, com meu próprio suor, com minha força de vontade⁴¹. **(ASPÁSIA)**

Como ela [mãe de Tecla] era professora, ela foi me orientando, como eu deveria fazer, aí eu fiquei até hoje estou aqui e não abro mão. **(TECLA)**

Eu já fui dirigente do círculo de oração, do culto das senhoras, professora da escola bíblica dominical, zeladora da igreja. Eu entreguei porque estava muito sacrificado para mim, porque eu sou assim, quando eu tomo conta de um trabalho eu não gosto de faltar, mas é bom, porque a gente está sempre aprendendo. **(EUMÁQUIA)**

Alcansei muitas crianças que passaram aqui por mim e hoje, até trabalham aqui comigo [...] foi para mim uma conquista.⁴² **(MARIA PROFETÍSSIMA)**

Fomos lutando, lutando para fazer o projeto [PDE], que hoje a escola está uma outra realidade. **(PRISCILA)**

É interessante observar, nestes relatos, manifestações de auto-estima e com destaque para a coragem das mulheres, da qual falou Beauvoir (1980, p. 368):

⁴¹ Retomamos esta fala de ASPÁSIA para destacar os indícios de seu empoderamento.

⁴² Retomamos, também, a fala de MARIA PROFETÍSSIMA para destacarmos os indícios de seu empoderamento.

[...] Suportam muito melhor que o homem o sofrimento físico: são capazes de uma coragem estóica quando as circunstâncias o exigem: sem a coragem agressiva dos homens, muitas mulheres distinguem-se pela calma tenacidade de sua resistência passiva; enfrentam as crises, a miséria, a desgraça mais energicamente do que os maridos; respeitosas da duração que nenhuma pressa pode vencer, não medem seu tempo; quando aplicam sua obstinação serena a uma empresa obtêm por vezes, resultados brilhantes

A questão da experiência como elemento constitutivo de sua confiança também foi suscitada por algumas delas, pois, na perspectiva das diretoras, ela seria uma oportunidade para aprender e colocar em prática algum conhecimento. É através da experiência que conseguimos perceber diferenças e semelhanças como diz Scott (1999), do empoderamento de Cornélia, Hortênsia, Tecla, Aspásia, Eumáquia, Maria Profetíssima e Priscila.

Verificamos, através das trajetórias profissionais e, em especial, no cargo de diretoras, indícios do empoderamento destas mulheres. Com isso, quisemos saber, também, como os demais sujeitos da escola, percebem o trabalho delas. No entanto, alguns destes sujeitos não diferenciaram sua percepção do trabalho, do poder da diretora, dois fizeram esta diferença.

Eu analiso um excelente trabalho, uma excelente diretora; só o fato de ter muita paciência com nossos filhos, a gente já agradece, o que eu posso dizer é que ela é uma excelente diretora, ela continua tendo meu apoio. **(SUJEITO E)**

Olha o trabalho da professora [...] como diretora é um trabalho bom, excelente; é uma diretora dedicada; parece que algumas pessoas nasceram para professores e outras para diretor, [...] já nasceu diretora. É aquela pessoa que toma a frente da escola, no caso da UEB [...] como se fosse a casa dela, tudo ela sabe resolver, entende, sabe onde coloca as coisas; tudo ela sabe resolver; nunca chegou uma mãe aqui: eu vim saber aqui de um aluno e ela disse: mãe, aguarde um pouquinho; eu vou procurar aqui, não, ela fala o nome do aluno, se o aluno é da escola, ela diz logo na mesma hora, esse aluno é daqui; também se não é, ela identifica. Ela sabe, conhece os alunos todos, nome, sobrenome, a rua onde mora, ela tem essa dedicação, tanto com relação a organização dos materiais da escola, de fichário, de dossiê de aluno, como com relação a merenda. É aquele tipo de diretora, ora é diretora, ora é professora, ora é zeladora, muitas vezes você chega aqui na escola e vai vê ela lavando, varrendo, sem nenhum problema. Então, é um trabalho bacana, ela trabalha bem, como diretora é uma pessoa excelente, é tão verdade que nessas mudanças de administração, o prefeito vem, prefeito sai e geralmente ela fica, porque eles vêm e fazem uma pesquisa, eles observam e não têm o que falar, inclusive eles vieram agora e disseram assim: esta escola aqui é uma das melhores que nós estamos tendo; nós podemos observar. **(SUJEITO F)**

O trabalho das diretoras, na percepção destes sujeitos é satisfatório, embora, observe-se características cobradas às mulheres, como paciência. Diante disso, entendemos que na gênese do *habitus* feminino e nas *condições sociais* de sua realização convergem para fazer da experiência universal do corpo o limite da experiência universal do corpo-para-o-outro, incessantemente exposto à objetivação operada pelo olhar e pelo discurso dos outros,

ou seja, estas propriedades corporais são apreendidas através de esquemas de percepção, que se aplicam ao corpo físico e também moral da mulher. (BOURDIEU, 2005b)

Todos os setores sociais estão submetidos aos processos administrativos. Alguns estudiosos (as) defendem a idéia de que a administração escolar é uma atividade específica e que, portanto, requer teorias próprias sem estarem inseridas no contexto da administração geral. Assim, como Francisco Filho (2006), acreditamos que a administração escolar perpassa pelo contexto da administração geral, ainda, que algumas diretoras não tenham amplos conhecimentos da administração, os saberes da experiência destas mulheres conduzem sua prática. Ademais, a administração científica beneficiou-se de alguns atributos que as mulheres desenvolveram, a partir da educação oferecida pela sociedade patriarcal. Como habilidade manual, meticulosidade, disponibilidade permanente e uma relação de serviço, afinal, elas foram, desde o início, educadas para obedecer, serem pacientes, aceitar e se submeter. (HIRATA, 2002)

Por outro lado, as diretoras ampliam seu poder no território e isto, faz com que outras instituições sociais, como a Secretaria de Educação reconheça a importância do trabalho delas: “o trabalho delas é de grande valia, de muita importância, sem elas a educação não avança.” (informação verbal)⁴³

⁴³ Entrevista em 18 de fevereiro de 2009 pelo Secretário Adjunto de Educação.



“Jovem Lendo”, de Jean-Honoré Fragonard, 1776.
Washington, Galeria Nacional de Arte.

SONNET, Martine. Uma filha para educar. In: história das mulheres no ocidente: do renascimento à idade moderna. Porto: Edições Afrontamento, 1991, p. 140.

5 PALAVRAS FINAIS

A pesquisa resultou, sobretudo, de um sonho que, na perspectiva de Freire (1992), toda vez que o futuro seja considerado como um pré-dado, ora porque seja pura repetição mecânica do presente, só adverbialmente alterado, ora porque seja o que teria de ser, não há lugar para a utopia, portanto para o sonho, para a decisão, para a espera na luta, somente como esperança. Diante disso, não há lugar para a esperança só para o adestramento. Ora, o sonho é necessário aos sujeitos políticos. O sonho fez a estrada e nela, deparamos com alguns obstáculos, já mencionados no início deste texto.

A pergunta inicial era saber como se constitui a mulher diretora que se empodera? Para tanto, realizamos buscas no Portal de Periódicos da Coordenação de Pessoal de Nível Superior – CAPES e encontramos apenas cinco dissertações e quatro teses. Quais os motivos para tal escassez?

Notamos que falar sobre empoderamento das mulheres, também, implica, abandonar as imagens de mulheres como eternas vítimas que impregnam a memória. Badinter (2005) alerta sobre isso. Segundo ela, falar da supermulher não dá boas manchetes; quando se fala das proezas das desportistas, das jornalistas de alto nível e de todas as outras mulheres que fazem seu caminho em territórios tidos como masculinos, perturba a ideologia dominante. Sendo assim, prefere-se ignora-las e reservar a atenção para o tema da eterna opressão masculina.

Quando iniciamos as leituras e participação em seminários que tratavam da gestão educacional, tentaram nos convencer que o empoderamento é apenas um viés do neoliberalismo, que se configura nas práticas de gerencialismo, em que os sujeitos recebem poder para agir na escola. No entanto, esta perspectiva diverge da que se desenvolveu ao longo da pesquisa, pois percebemos que o empoderamento significa conquista e ampliação do poder. Sendo assim, exercitamos o pensamento para-doxal, explicado por Bourdieu (1997b).

Ademais, não foram poucos os momentos que nos questionaram acerca do conceito em questão; por vezes de forma irônica. Mas tudo isso, contribuiu para a reflexão e, assim, pudemos construir o objeto de estudo.

A trajetória profissional das diretoras foi analisada a fim de se entender a construção do seu empoderamento, sob três eixos: político, social e psicológico. A pesquisa abrangeu o período de 2007/2009, em seis escolas públicas da rede municipal de Paço do Lumiar que tem quarenta e sete escolas, das quais quarenta e quatro são dirigidas por mulheres e três por homens.

Na rede há dezessete diretoras com educação superior, dez com superior em curso, dezesseis com ensino médio e uma tem o curso normal; delas vinte e quatro são

contratadas e vinte são do quadro efetivo. Enquanto os diretores, três são contratados e todos portadores de educação superior.

As protagonistas da pesquisa Cornélia, Hortênsia, Aspásia, Tecla, Eumáquia, Maria Profetíssima e Priscila tiveram suas trajetórias marcadas pela luta pela ampliação da educação e conquista de espaço no território escolar.

Todas elas atribuíram o fato de terem acesso a educação formal, a conquista do cargo de diretora e, algumas delas, planejam continuar estudando para ampliar seu território, como Hortênsia que tem como objetivo tornar-se professora de faculdade.

A territorialidade das diretoras se dá quando exercitam seus papéis no território escolar. Algumas delas expressam com clareza os seus papéis: de educadora, mediadora das relações ensino-aprendizagem e das relações com a família dos (as) alunos (as). Neste momento, observamos o exercício do seu papel de intelectuais na perspectiva de Gramsci (1991). Elas, também, organizam o espaço escolar. Para isto, o diálogo tem sido um elemento indispensável, ele emerge como uma estratégia quando as diretoras buscam o apoio da família e dos demais representantes dos diversos segmentos da escola e, até mesmo, quando se dirigem a Secretaria de Educação para reivindicar algo.

Quando levantamos as razões destas diretoras chegarem a esta posição, vimos diferentes motivos: umas por quererem colocar em prática o que haviam aprendido; outras por serem mais antigas nas escolas, à época das escolhas de diretores (as); outras por mérito e competência; outras por terem participado da constituição das escolas. E as razões porque permanecem estão ligadas ao *desejo* e, um dos quais, o desejo de ampliar seus conhecimentos. Vimos, também, o exemplo de desterritorialização e reterritorialização, quando Priscila foi exonerada e retornou ao cargo. Neste momento, percebemos os significados que o território escolar tem para ela.

Algumas delas manifestaram sua consciência em relação a sua condição e posição. Elas participam do processo ensino-aprendizagem, como mediadoras pedagógicas, e em alguns momentos quando se visitava as escolas, algumas diretoras estavam em sala de aula substituindo uma das professoras e como Tecla nos disse “*antes de ser diretor é preciso ser professor*”. Todas as escolas têm colegiado, porém com a mudança de diretores (as) e o início do ano letivo, os mesmos estavam desativados, mas dois sujeitos entrevistados mencionaram terem integrado o colegiado em 2008. Interessante notar as concepções de poder que as diretoras apresentam; aonde percebemos que este tem significado de partilha, que é um aspecto construtivo do poder.

Encontramos indícios do empoderamento político, social e psicológico das diretoras. Quanto ao aspecto político, elas mencionaram suas lutas em defesa da educação, além de trabalharem em prol da conscientização das famílias de alunos (as).

O empoderamento social revela que além de participarem do território escolar, elas participam de associações de bairros e grupos religiosos que contribuem para este processo. Quanto ao psicológico, notamos a consciência individual de força e autoconfiança com destaque para a coragem das mulheres.

Para efetivação desta pesquisa, precisamos selecionar as (os) estudosas (os) que respaldassem nossas análises. Este foi um dos desafios, para não utilizarmos os pensamentos de cada uma e cada um de forma inadequada. Neste trabalho utilizo Gramsci, (1991), pois ele trata dos mecanismos de participação nas instituições e na sociedade para construção de um sistema igualitário. Nesse sentido, o intelectual exerce papel fundamental. Este pensador foi indicado por León (2000); talvez alguém possa questionar se o referido teórico não estaria descolado, pois afinal, algumas pessoas o classificariam como materialista histórico dialético, ou seja, de base marxista e, portanto, contrariando minhas análises.

Este é um modo de pensar que entendo e respeito, porque o campo científico é tão plural quanto os demais campos. Contudo, Foucault (1999) lança algumas reflexões sobre a ordem e a base da mesma é o processo de classificação. Enfim, todas as sociedades organizam suas experiências em uma determinada ordem. Nesse sentido, entendo que a ordem que redunde na classificação precisa ser questionada. Diante disso, poderemos realmente utilizar de forma adequada o que já foi produzido por diferentes teóricas e teóricos.

Ao ler Gergen (1993), ela relata seu estudo realizado com um grupo de sete mulheres sobre a menopausa e das imagens relacionadas delas próprias enquanto mulheres, com cerca de quarenta anos. Ela destaca que seus valores permearam a pesquisa.

Nesse sentido, destaco que tal como a pesquisadora, procurou-se utilizar o rigor do trabalho científico, contudo, sem abster-me da relação com o objeto de estudo. Pois acredito, também, na possibilidade de desenvolver uma pesquisa sem isentar-me dos meus valores, isto é, assumindo uma suposta neutralidade científica. Este aspecto é discutido por Hubbard (1993) quando afirma que uma das finalidades das metodologias feministas na ciência é reconhecer a unidade entre sujeito objeto, pois o método científico sustenta-se numa determinada definição de objetividade que as feministas têm de desafiar e questionar. Além disso, a subjetividade e o contexto não podem ser eliminados, pelo contrário devem ser reconhecidos. Ademais, a pesquisa feminista considera a posição social das pesquisadoras e dos pesquisadores e de que forma esta posição afeta nossa interação com o objeto pesquisado.

Por que as mulheres buscam a ampliação do seu poder só pode ser respondida quando analisamos as experiências desenvolvidas por mulheres nos diferentes espaços sociais e tempos. Além disso, a resposta a esta questão tem vários caminhos explicativos; um deles é busca pela igualdade, mas igualdade que reconheça suas diferenças, na perspectiva de Badinter (2005) a igualdade alimenta-se do mesmo e não do diferente. Para tanto, precisa-se ter cuidado para não se supervalorizar a diferença e relativizar a igualdade, pois, a diferença entre os sexos é uma realidade, no entanto, ela não predestina os papéis e às funções.

Diante disso, seria importante refletir sobre os modos como as diretoras usam o poder, pois vimos que ainda são atribuídos papéis de mãe, pressupondo-se que não há o devido reconhecimento às mulheres que ampliam seu território no espaço público.

O empoderamento é um termo que inspira até certo *glamour* para quem o escuta, porém, ele significa luta. Os entraves para ampliação do poder das mulheres são os mais variados, nas diferentes instâncias sociais, porque no projeto de empoderamento das mulheres os homens, também, são atingidos. E segundo León apud Costa (19--?), o empoderamento das mulheres libera e empodera os homens, no sentido material e o psicológico, uma vez que a mulher obtém acesso aos recursos materiais em benefício da família e da comunidade; compartilha suas responsabilidades, além disso, os homens podem ter novas experiências emocionais e os libera de estereótipos de gênero.

Sendo assim, o empoderamento significa um desafio às lutas patriarcais, sobretudo, dentro da família onde os homens mantêm seus privilégios. Significa superar a dominação tradicional dos homens sobre as mulheres, garantindo-lhes autonomia no que se refere ao controle de seus corpos, da sua sexualidade, do seu direito de ir e vir e a rejeição ao abuso físico e a violência, além de abandonar as decisões unilaterais que afetam toda família. (COSTA, [19--?]).

Assim reconhece-se que, as protagonistas de nosso estudo têm contribuído para mudança desta estrutura patriarcal, já que ao longo de suas trajetórias buscaram e buscam o acesso ao conhecimento; participam de organizações sociais de onde tem garantido o acesso a recursos financeiros, além de conquistarem acesso a voz e ação coletiva; manifestarem autoconfiança; consciência de sua força e controlarem suas vidas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jane Soares de. **Profissão docente e cultura escolar**. São Paulo: Intersubjetiva, 2004.
- AMERICAN HERITAGE DICTIONARY OF THE ENGLISH LANGUAGE**. New York: Houghton Mifflin Company, 2004.
- AUAD, Daniela. **Feminismo: que história é essa?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- AULETE, Caldas. **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.
- AURÉLIO DO SÉCULO XXI**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.
- BADINTER, Elisabeth. **Rumo equivocado**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- BANDEIRA, Lourdes Maria. Feminismo: memória e história. In: SALES, Celecina de Maria Veras et al (Orgs.). **Feminismo: memória e história**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2000.
- BARRETT, Michele. Feminismo. In: OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom (editores). **Dicionário do Pensamento Social do Século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.
- BASTOS, João Baptista. Gestão democrática da educação: as práticas educativas compartilhadas. In: BASTOS, João Baptista (org.). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A:SEPE, 2002.
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: a experiência vivida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.
- BOF, Alvana Maria; (org); SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno et al . **A educação no Brasil rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005a.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2005b, p 183-191.
- BOURDIEU, Pierre. A ordem das coisas. In: BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997a. p 81-101.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. São Paulo, Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997b. p 693-732.

BOURDIEU, Pierre. Efeitos de lugar. In: BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997c. p. 159-166.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

BRASIL. **Resolução nº 196/96, do Conselho Nacional de Saúde**. Ministério da Saúde. Disponível em <http://conselho.saude.gov.br/comissao/conep/resolucao.html>. Acesso em 18 de junho de 2008

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1998). Niterói: Imprensa Oficial, 1998.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional** (Lei nº 9.394/96). São Paulo: Avercamp, 2003.

BRUMER, Anita; ANJOS, Gabriele dos. Relações de gênero em assentamentos: a noção de empoderamento em questão. In: LOPES, Adriana L.; ZARZAR, Andrea Butto. (orgs). **Mulheres na reforma agrária a experiência recente no Brasil**. Brasília: MDA, 2008, p. 218-240.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão educacional na América Latina: delineamentos e desafios para os sistemas de ensino. In: EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes (orgs). **Políticas e gestão da educação superior**; desafios e perspectivas. Ijuí (RS): Editora da UNIJUI, 2007.

CAPACITAÇÃO DE PESSOAL DO ENSINO SUPERIOR. Disponível em <http://www.capes.gov>. Acessos 1º a 8 de fevereiro de 2008.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARF, Clara (org.). **Brasileiras guerreiras da paz**: projeto 1.000 mulheres. São Paulo: Contexto, 2006.

CHIBLI, Faoze. História vivida. **Sociologia, ciência e vida**, São Paulo, ano 1, n. 6, 2007.

CIRILLO. Wanderson Barbosa. **Carta de uso e ocupação do município de Paço do Lumiar**, 2003.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA AMÉRICA LATINA E CARIBE – CEPAL. Santiago do Chile: Impresso pelas Nações Unidas, 2004.

CORDEIRO, Rosineide de L. M.; SCOTT, Russel Parry. Mulheres em áreas rurais nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 15, n. 2, ago. 2007. p. 419-423.

- CORREIA, Maria da Glória Guimarães. **Nos fios da trama: quem é essa mulher?** Cotidiano e trabalho do operariado feminino em São Luís na virada do século XIX. São Luís: Edufma, 2006.
- COSTA, Ana Alice. **As donas no poder: mulher e política na Bahia.** Salvador: NEIM/UFBA – Assembléia Legislativa da Bahia, 1998.
- COSTA, Ana Alice. **Gênero, poder e empoderamento das mulheres.** [19--?]. Disponível em: http://www.agende.org.br/docs/File/dados_pesquisas/feminismo/Empoderamento%20-%20Ana%20Alice.pdf. Acesso em 20 de junho de 2008.
- COSTA, Ana Alice. **Gênero, poder e empoderamento das mulheres.** Salvador: NEIM/CAAR, 2000, mimeo (Texto de apoio I Seminário de Aprofundamento do Trabalho com Gênero no Pró-Gavião).
- CRUZ, Maria Alfreda; CARVALHO, Maria Manuela. **Mulheres em movimento: o feminismo no questionamento actual.** Lisboa: Ela por Ela, 2004, p. 197-199.
- DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan/abr, 2004.
- DEERE, Carmen Diana; LEÓN, Magdalena. **O empoderamento da mulher: direitos à terra e direitos de propriedade na América latina.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DIAS, Maria Odila Leite da. **Quotidiano e poder em São Paulo do século XIX.** São Paulo: Brasiliense, 1995.
- FAGUNDES, Tereza Cristina Fagundes Pereira Carvalho. **Mulher e pedagogia: um vínculo re-significado.** Salvador: Helvécia, 2005.
- FALCI, Miridan Knox. Mulheres no sertão nordestino. In: PRIORE (org), Mary Del. **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2006. p. 241-277.
- FERREIRA, Mary. **As caetanas vão à luta: feminismo e políticas públicas no Maranhão.** São Luís: EDUFMA, 2007.
- FIGUEIREDO, Luciano. Mulheres na Minas Gerais. In: PRIORE (org), Mary Del. **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2006. p. 141 – 188.
- FLORESTA, Nísia. **Opúsculo humanitário.** São Paulo: Cortez, 1989.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas.** São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. X-XXII.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. **A administração escolar analisada no processo histórico**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1997.

FRIEDMANN, John. **Empowerment**: uma política de desenvolvimento alternativo. Oeiras: Celta, 1996.

GERGEN, Mary Mccanney. Rumo a uma metateoria e metodologia feministas nas ciências sociais. In: GERGEN, Mary Mccanney. **O pensamento feminista e a estrutura do conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993, p. 21-34.

GIULANI, Paola Cappellin. Os movimentos de trabalhadoras e a sociedade brasileira In: PRIORE (org), Mary Del. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 640-668.

GONÇALVES, Andréa Lisly. **História e gênero**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HAESBAERT, Rogério. Da desterritorialização à multiterritorialidade. In: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, 10, 2005. São Paulo. **Anais...** São Paulo: Tec Art Editora Ltda, 2005, p. 6774- 6792.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

HAESBAERT, Rogério. **Territórios alternativos**. São Paulo: Contexto, 2006.

HAESBAERT, Rogério; BRUCE, Glauco. A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari. **Geographia**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 7, jan/jun. 2002. Disponível em: http://www.uff.br/geographia/rev_07/rogerio7.pdf. Acesso em: 20 nov. 2008.

HIRATA, Helena. **Nova divisão sexual do trabalho?**: um olhar voltado para a empresa e a sociedade. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Instituto Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa (org). Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

HUBBARD, Ruth. Algumas idéias sobre a masculinidade das ciências naturais. In: GERGEN, Mary Mccanney. **O pensamento feminista e a estrutura do conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993, p. 21-34.

HUFTON, Olwen. Mulheres, trabalho e família. In: DUBY, Georges, PERROT, Michelle. **História das mulheres no ocidente**. Porto: Edições Afrontamento, 1991.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. 2006. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=ma&tema=pnad_supled_2006. Acesso em: 12 nov. 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2007). **Censo Demográfico 2007**. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em: 20 out. 2008.

JUREMA, Solange Bentes. Ações e estratégias do CDM para o “empoderamento” das mulheres. **Revista de Estudos Feministas**, 2001. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ref/v9n1/8610.pdf. Acesso em: 23 jun. 2008.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. São Paulo, Martin Claret, 2003.

KLEBA, Teresa Lisboa. **Gênero, classe e etnia: trajetórias de vida de mulheres migrantes**. Florianópolis: Ed. da UFSC; Chapecó: Argos, 2003.

LE GOFF, Jacques. **Tempos longos, tempos breves: perspectivas de investigação**. In: _____. **O maravilhoso e o cotidiano no Ocidente Medieval**. Lisboa: Edições Setenta, 1985.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2002.

LEÓN, Vicki. **Mulheres audaciosas da antigüidade**. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997.

LEÓN, Magdalena. Empoderamento: relaciones de las mujeres con el poder. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 191-205, maio/ago. 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Alberto. Consciência sobre o valor e papel das mulheres continua atrasada. **Revista Caras**, São Paulo, ano 16, n. 6, fev. 2009. Amor.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE (org), Mary Del. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 443-481.

MARANHÃO. Estatuto dos servidores públicos civis do Estado. (Lei nº6.107/94)

MARANHÃO. Projeto Político Pedagógico da Escola Lêda Tájra. Paço do Lumiar: UEB “Lêda Tájra”, 2008.

- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- MELO, Adriana Sales de. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América latina, Brasil e Venezuela**. Maceió: Edufal, 2004.
- MERRIAM-WEBSTER**. Webster's ninth new collegiate dictionary. Massachusetts, U.S.A: Merriam –Webster Inc, 2004.
- MICHEL, Andrée. **O feminismo: uma abordagem histórica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- MICHELET, Jules. **A mulher**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- MILL, John Stuart. **A sujeição das mulheres**. São Paulo: Escala, 2006.
- MOTTA, Diomar das Graças. **As mulheres professoras na política educacional no Maranhão**. São Luís, 2003.
- NOLAN, Peter. Trabalho. In: OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom (editores). **Dicionário do Pensamento Social do Século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.
- NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992.
- OAKLEY, Peter; CLAYTON, Andrew. **Monitoramento e avaliação do empoderamento (“empowerment”)**. São Paulo, Instituto Polis, 2003.
- OLIVEIRA, Adriana Lucinda de. **O processo de empoderamento de mulheres trabalhadoras em empreendimentos de economia solidária**. 2004, 113 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Florianópolis, 2004. Disponível em: <http://www.pgss.cse.ufsc.br>. Acesso em: 2 fev. 2008.
- OXFORD**. The oxford dictionary and thesaurus american edition. New York: Oxford University Press. Inc, 1996.
- PASSOS, Elizete da Silva. O movimento feminista e as lutas por educação. In: SALES, Cecelina de Maria Veras et al (orgs). **Feminismo: memória e história**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2000.
- PEREIRA, Denise de Castro; CARRIERE, Alexandre de Pádua. Movimentos de desterritorialização e reterritorialização na transformação das organizações. **RAE-eletrônica**, São Paulo, v 4, n.1, jan/jul.2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/raeel/v4n1/v4n1a13.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2008.
- PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru, SP: EDUSC, 2005.
- PERROT, Michelle. As mulheres, o poder, a história. In: PERROT, Michelle; DUBY, Georges **Os excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros**. São Paulo: Paz e Terra, 1988. p. 167-231.
- PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

PERROT, Michelle. **Mulheres públicas**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

RABAY, Glória; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Mulher e participação política: aprendizagem, empoderamento e exercício de poder. In: FERREIRA, Mary et al (orgs). **Os poderes e os saberes das mulheres**: a construção do gênero. São Luís: EDUFMA/ Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Mulher, Cidadania e Relações de Gênero; Salvador: REDOR, 2001.

REIS, Douglas Sathler dos. O rural e urbano no Brasil. **Caderno de Geografia**, Belo Horizonte, v. 15, n. 25, p. 77-92, 2005. Disponível em: http://www.pucminas.br/documentos/geografia_25_art05.pdf. Acesso em: 20 out. 2008.

REVEL, Judith. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005.

REVISTA VEJA. Especial Mulher. São Paulo: Ed. Abril. n. 2062, ano 41, maio de 2008.

RIBEIRO, Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

SANDER, Benno. **Administração da educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília: Líber Livro, 2007.

SANTOS, Geraldo Mattos Gomes dos. **Dicionário júnior da língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 2001.

SANTOS, Milton. **O Brasil**: território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SCHUMACHER, Schuma; BRAZIL, Érico Vital. **Abrealas**: o feminismo na virada do século XIX/XX. Rio de Janeiro: Redeh, [200?]. 56 p. Disponível em: http://www.mulher500.org.br/publicacoes/pdfs/publicacao_abre_alas.pdf. Acesso em 10 de fevereiro de 2009.

SCHUMACHER, Schuma; BRAZIL, Érico Vital. **Dicionário mulheres do Brasil**: de 1500 até a atualidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000

SCOTT, Joan. Experiência. In: SILVA, Alcione Leite da (Org.). **Falas de gênero**: teorias, análises, leituras. Florianópolis: Editora Mulheres, 1999. p.11-55.

SCOTT, Joan. História das mulheres. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1991. p. 63-95.

SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE DE PAÇO DO LUMIAR. Programa nacional de controle de dengue. Paço do Lumiar, 2009.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PAÇO DO LUMIAR. Histórico do município de Paço do Lumiar. Paço do Lumiar, 1998.

SHIROMA, Eneida Oto et al (orgs). **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 71-72.

SILVA, Maria Aparecida Moraes. De colônia à bóia-fria. In: PRIORE (org), Mary Del. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 554-577.

SOIHET, Rachel. **O feminismo tático de Bertha Lutz**. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul. EDUNISC, 2006.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Os caminhos da produção científica sobre gestão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Porto Alegre: ANPAE, 1997, v.22, n. 1, jan/jun, 2006, p. 13-39.

STEARNS, Peter N. **História das relações de gênero**. São Paulo: Contexto, 2007.

TABAK, Fanny. **Autoritarismo e participação política da mulher**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

TABAK, Fanny. **Mulheres públicas: participação política e poder**. Rio de Janeiro, 2002.

TABAK, Fanny; VERUCCI, Florisa (orgs). **A difícil igualdade: os direitos da mulher como direitos humanos**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

TELLES, Norma. Escritoras, escritas, escrituras. In: PRIORE, Mary Del. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 401-442.

TOURAINÉ, Alain. **O mundo das mulheres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TROVÃO, José Ribamar. **Transformações sociais e econômicas no espaço rural da Ilha do Maranhão**. 1994. 235 f. (Tese de Doutorado em Organização do Espaço) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro 1994.

VIANA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

YOUNG-EISENDRATH, Polly. A pessoa do sexo feminino e como falamos dela. In: GEREGN, Marcy Mccanny. **O pensamento feminista e a estrutura do conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos: Edunb, 1993. p. 177-198.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Escolas de Paço do Lumiar - 2009

ESCOLAS		LOCALIDADE	SEXO	FORMAÇÃO	VÍNCULO
1	UEB “Alcilene Moraes”	Iguaíba	Feminino	Superior incompleto	Contratada
2	UEB “Alfredo Silva”	Iguaíba	Feminino	Superior	Efetiva
3	UEB “Amadeu Aroso”	Pau Deitado	Feminino	Superior	Contratada
4	UEB “Benjamim Peixoto”	Pindoba	Feminino	Normal	Efetiva
5	UEB “Carlos Cunha”	Iguaíba	Feminino	Superior incompleto	Efetiva
6	JI “Cirandinha”	Conjunto Mutirão Sede	Masculino	Superior	Contratado
7	UEB “Conjunto Paranã”	Paraná I	Feminino	Superior	Contratada
8	JI “Criança Esperança”	Av. 5 Maiobão	Feminino	Superior	Contratada
9	UEB “Cumbique”	Cumbique	Feminino	Superior	Contratada
10	UEB “Edith Ribeiro”	Iguaíba	Feminino	Ensino Médio	Efetiva
11	UEB “Emanoel Aroso”	Praça da Maioba	Feminino	Ensino Médio	Efetiva
12	JI “Escolinha ABC”	Cururuca	Feminino	Ensino Médio	Efetiva
13	UEB “Franciso Oliveira Dias”	Pedrinhas	Feminino	Superior incompleto	Contratada
14	UEB “Garrastazu Médice”	Cururuca	Feminino	Superior	Efetiva
15	UEB “Genival Pereira”	Tendal Mirim	Feminino	Superior	Efetiva
16	JI “Girassol”	Vila Cafeteira	Feminino	Superior	Contratada
17	UEB “José Burnet”	Cururuca	Feminino	Superior incompleto	Efetiva
18	UEB “José Carlos Pereira”	Vila Cafeteira	Feminino	Superior	Efetiva
19	UEB “João de Assis Moraes”	Iguaíba	Feminino	Superior	Efetiva
20	UEB “José Raimundo Rubim”	Sítio Grande	Feminino	Superior incompleto	Contratada
21	UEB “Lêda Tájra”	Sede de Paço do Lumiar	Feminino	Superior incompleto	Efetiva
22	UEB “Liberalino de Jesus Pereira”	Vassoural	Feminino	Ensino Médio	Contratada
23	UEB “Luís Pires da Fonseca”	Porto do Mocajituba	Feminino	Superior incompleto	Contratada
24	UEB “Luiz Rocha”	Pau Deitado	Feminino	Superior	Efetiva
25	JI “Mário Silva”	Praça da Maioba	Feminino	Superior	Efetiva
26	UEB “Mickey Mouse”	Conjunto Roseana Sarney	Feminino	Ensino Médio	Contratada
27	UEB “Moranguinho”	Vassoural	Feminino	Superior	Efetiva
28	UEB “Nascimento de Moraes”	Itapera	Masculino	Superior	Contratado
29	UEB “Nicolau Dino”	Mojó	Feminino	Ensino Médio	Efetiva

30	UEB “Olavo Melo”	Pindoba	Feminino	Ensino Médio	Efetiva
31	UEB “O Bom Aluno”	Timbuba	Feminino	Ensino Médio	Efetiva
32	UEB “Pão da Vida”	Vila Cafeteira	Feminino	Superior	Contratada
33	UEB “Padre Maurício”	Av. 5 Maiobão	Feminino	Superior	Contratada
34	UEB “Padre Maurício Lacroix”	Vila São José	Feminino	Ensino Médio	Contratada
35	UEB “Padre Sampaio”	Av. 8 Maiobão	Feminino	Superior incompleto	Contratada
36	UEB “Professor Cidinho Marques”	Pirâmide	Feminino	Ensino Médio	Contratada
37	UEB “Raimundo Romualdo – Nova Esperança”	Lot. Presidente Vargas	Feminino	Ensino Médio	Contratada
38	UEB “Roberto Macieira”	Itapera	Feminino	Ensino Médio	Contratada
39	JI “Roseana Sarney”	Pau Deitado	Masculino	Superior	Contratado
40	UEB “Simone Macieira”	Vila Nazaré	Feminino	Ensino Médio	Contratada
41	JI “Tia Bia”	Pindoba	Feminino	Superior incompleto	Efetiva
42	JI “Universidade do Saber”	Paraná IV	Feminino	Ensino Médio	Contratada
43	UEB “Vereador José Vicente P. Sampaio”	Vila São José	Feminino	Superior incompleto	Contratada
44	UEB “Vila São José”	Vila São José	Feminino	Ensino Médio	Efetiva
45	UEB “Anexa Vila São José”	Vila São José II	Feminino	Superior	Contratada
46	UEB “Vovó Filuca”	Av. 5 Maiobão	Feminino	Superior	Contratada
47	UEB “Vovô João”	Av. 8 Maiobão	Feminino	Ensino Médio	Contratada

APÊNDICE B – Breve Histórico de Mulheres Audaciosas da Antigüidade Romana

CORNÉLIA

Os romanos que vieram depois adoravam apontar para Cornélia como o exemplo da mãe e esposa mais-que-perfeita. Os tempos austeros e honrados da República romana foram os velhos e bons tempos que ela resumiu. De 100 a.C. em diante, ela era o único assunto de que eles falavam continuamente. Esplendidamente educada e excelente escritora, como atestam suas cartas, ela tomou pessoalmente o controle da educação dos seus filhos.

HORTÊNSIA

A morte e os impostos eram inevitáveis e indesejáveis nos tempos romanos como são atualmente. Em 42 a.C., cinco homens arrastaram o país inteiro para uma guerra civil, para financiar a aventura, os triúmviros no poder decidiram sobrecarregar as mulheres, de impostos. Embora nunca tivesse tido autorização para defender suas causas jurídicas, Hortênsia tinha uma educação espetacular e um verdadeiro talento para direito e retórica.

ASPÁSIA

Proveniente de uma boa família em Mileto, a talentosa Aspásia poderia ter tido tudo se tivesse permanecido em sua base natal. Considerada a mais importante das cidades jônicas na Ásia Menor, Mileto estava assentada como uma rainha na costa da região que hoje corresponde à Turquia, sendo ela mesma uma potência militar e colonial. Todavia, Aspásia sentia atração por Atenas. Os homens poderosos a procuravam para lhe pedir conselhos sobre oratória. Viveu em 427 a.C.

TECLA

Foi discípula de Paulo, embora não tenha sido mencionada nas Cartas Paulinas. Ela conheceu Paulo em sua primeira viagem missionária quando ele foi a Icônio, sua cidade natal, situada na Ásia Menor, agora chamada Konya, na Turquia, uma cidade do interior, ao norte de Tarso.

Passou dez anos batizando, ensinando e construindo igrejas em sua região. Tecla convenceu Paulo a leva-la com ele como companheira de ministério. Enfrentou momentos de grande risco de morte, contudo fundou o primeiro monastério para

mulheres na Selêucia, costa da Turquia. Seu grupo se denominou As Apostáticas e desfrutou uma alta distinção durante séculos.

EUMÁQUIA

Uma das pessoas mais ultra-realizadoras de Pompéia. Em seus tempos, sua encantadora e estimulante cidade natal de 20 mil habitantes era famosa por seus vinhos. Sua família havia enriquecido fabricando tijolos. Em 62 d.C., quando um grande terremoto danificou as estruturas de muitas construções públicas, Eumáquia interveio e pagou pela construção do que se tornou o maior prédio da cidade.

MARIA PROFETÍSSIMA

Dentre todas as façanhas, Maria Profetíssima inventou um acessório padrão nas cozinhas há 2000 anos: a panela banho-maria. Ela foi precursora da química moderna, morou em Alexandria do século I d.C., uma cidade envolvida com as atividades de exploração e experimentação. O fracasso dos experimentos metafísicos de Maria, levou-a escrever um livro de receitas alquimistas chamado O diálogo de Maria e Aros sobre o magistério de Hermes.

PRISCILA

Nome de etimologia latina significando anciã, mulher experiente. Acredita-se que viveu no século I d.C., e os judeus abastados no setor elegante do monte Aventino em Roma. Ela e seu marido Áquila eram fabricantes de tendas. No entanto, eles foram expulsos de sua terra pelo imperador Cláudio, passando a trabalhar na divulgação do Evangelho. Sua residência constantemente serviu como célula de congregação aos cristãos mobilizados pelo ministério do apóstolo Paulo.

APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista

O objetivo de nossa pesquisa é analisar o processo de empoderamento das mulheres diretoras.

a) Dados Gerais:

Hora de início e término da entrevista _____

Data _____

b) Dados de identificação:

Nome _____

Local de nascimento _____

Data _____

Estado Civil _____

Filiação _____

Posição em relação a irmãs e irmãos

Número de filhos (as)

c) Trajetórias

1 Quando e onde você iniciou sua escolarização?

2 O que significou ter estudado?

3 Quais os projetos para sua formação educacional

4 Quando, onde e como você começou a exercer uma profissão? Qual foi?

5 Locais onde trabalhou, tempo de permanência, remuneração, motivo da saída, as dificuldades, as conquistas.

6 Quando e como aconteceu o acesso ao cargo de diretora?

7 Quais os papéis desempenhados no cargo?

8 Como é a relação com as outras mulheres diretoras?

9 O que é poder?

10 O que é empoderamento?

11 Como acontece sua participação política?

12 Quais as principais dificuldades enfrentadas no seu trabalho? Como você age diante delas?

13 Quais os seus projetos para a escola? Quais os seus planos ao sair da direção da escola?

14 Você esteve ou está à frente de alguma outra instituição ou grupo?

15 Fale-nos desta experiência

16 Como concilia vida familiar com as outras atividades?

Obrigada!

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Este documento procura dar a você informações e pedir sua participação na pesquisa de Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, que busca analisar o processo de construção do empoderamento pelas mulheres diretoras. Este estudo torna-se importante, pois pretende compartilhar as experiências e saberes produzidos por estes sujeitos no espaço escolar.

Para realização desta pesquisa, necessitamos utilizar alguns instrumentos para coleta de dados, como observação do cotidiano escolar, entrevista com as mulheres diretoras. Esta entrevista é um processo tranquilo, sem risco à saúde física e emocional. Com o fim de obter um registro satisfatório das informações, será utilizado um gravador.

Fica assegurado o seu direito de pedir esclarecimentos sobre esta pesquisa, a qualquer momento. Além disso, as informações sobre sua pessoa serão tratadas em sigilo. Os nomes dos participantes não serão divulgados e os resultados da pesquisa só serão tratados em conjunto, que não permitem a identificação dos indivíduos.

Declaro estar ciente das informações deste Termo de Consentimento, dando o meu consentimento para participação na pesquisa.

Sujeito _____ da
pesquisa _____

Paço do Lumiar, _____ de _____ de 2009.

Assinatura _____ do _____ sujeito _____ da
pesquisa _____

Assinatura _____ da
pesquisadora _____

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Diomar das Graças Motta

Endereço e telefones de contato

Pesquisadora: Maria das Dores Cardoso Frazão

Endereço e telefones de contato

APÊNDICE E – Balizas do Movimento emancipatório de mulheres.

ANO	CONQUISTAS A NÍVEL INTERNACIONAL
1611	As mulheres votam pela primeira vez no Estado de Massachusetts. Porém, só em 1920 as mulheres votam em todos os estados americanos
1789	Com a Revolução Francesa e a aprovação da Declaração dos Direitos do Homem, as mulheres francesas fundam clubes femininos. O mais célebre terá sido a Sociedade das Mulheres Revolucionárias, fundada por Rosa Lacombe
1791	Olympe de Gouges entrega na comuna de Paris a Declaração dos Direitos da Mulher e é guilhotinada na seqüência da luta que promove pelos mesmos,
1857	Em Nova Iorque, operárias têxteis fazem greve pela primeira vez, para exigirem a redução do tempo de trabalho de 16 para 10 horas por dia e são reprimidas com sacrifício da própria liberdade
1859	Martírio de 129 operárias – evento também fundador do 8 de março, envolvidas na reivindicação, em Nova Iorque, da diminuição para 10 horas diárias da jornada de trabalho
1883	Criação da associação Le Suffrage des Femmes que, e em 1885, apresenta a sua promotora (Harriet Auclert) a eleições legislativas
1889	Olive Schreiner, romancista inglesa, incentivou na África do Sul o movimento pelo direito de voto das mulheres
1893	A Segunda Internacional fixa a jornada de trabalho feminino em 8 horas
1896	Congresso Feminista Internacional
1900	As mulheres entram pela primeira vez em competições olímpicas
1913	Direito de voto das mulheres na Noruega
1918	As mulheres, com mais de 30 anos, conquistam direito ao voto na Inglaterra
1919	As mulheres conquistam direito ao voto na Alemanha, Áustria e Polônia
1920	As mulheres conquistam direito ao voto nos Estados Unidos e Checoslováquia
1924 a 1928	Congressos Internacionais que consagraram a internacionalização dos movimentos feministas. No Reino Unido, as mulheres conquistam direito ao voto

1944	As mulheres conquistam direito ao voto na França
1945	As mulheres francesas adquirem direito ao voto como recompensa pelo seu empenho no trabalho desenvolvido durante a guerra
1947	As mulheres conquistam direito ao voto no Japão
1949	Simone de Beauvoir publica O Segundo Sexo
1952	Descoberta da pílula e dos seus impactos na experiência e na política reprodutiva
1957	Tratado de Roma: nele se consagra, entre outros, o direito à igualdade de oportunidades para homens e mulheres
1960	Pela primeira vez, registra-se a eleição de uma mulher (Srimavo Ratwatte) para o cargo de primeira-ministra. Ocorreu no Sri Lanka
1966	A Convenção nº 100 da Organização Internacional do Trabalho – OIT institui a igualdade de remuneração da mão de obra masculina e feminina.
1976	As mulheres conquistam direito ao voto em Portugal
1979	As Nações Unidas adotam a Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres
1982	Entrada de atletas femininas na maratona
1987	A União Européia recomenda a formação profissional para as mulheres
1993	Atribuição do primeiro Prêmio Nobel da Paz a uma mulher: a birmanesa Aung Sang Suu Kyi, política pacifista e opositora ao governo de seu país, que a mantém detida ou em liberdade condicionada desde o primeiro escrutínio a que se candidatou e venceu em 1990
1999	A Assembléia Geral das Nações Unidas adota o Protocolo para a Igualdade que habilita o Comitê para a Eliminação da Discriminação contra as mulheres a sujeitar o inquérito os governos dos países acusados de quaisquer Violações ao princípio da igualdade, desde que sejam subscritores do referido protocolo
1999	A UNESCO institui o Passaporte para a Igualdade, que divulga em 28 línguas e confere às mulheres de todo o mundo e aos líderes de opinião, a faculdade de apelarem à garantia da igualdade dos direitos reconhecidos pela Convenção
2002	As Nações Unidas registram a ratificação da Convenção de 1999 por 170 Estados

Fonte: adaptado de Cruz e Carvalho (2004)

ANO	CONQUISTAS A NÍVEL DE BRASIL
1813	Maria do Carmo da Silva e Gama anuncia na imprensa o seu estabelecimento de ensino inteiramente voltado para a educação feminina no Rio de Janeiro
1817	Eclode a Revolução Pernambucana, que atinge outros estados nordestinos e, que tem, no Ceará, a participação de Ana de Alencar Araripe de Bárbara Pereira de Alencar e, em Alagoas, Ana Lins
1822	Maria Quitéria luta na Bahia nas guerras pela independência
1832	Nísia Floresta publica Direitos das Mulheres e Injustiças dos Homens, em Pernambuco
1835	Eclodem várias revoltas no período Regencial: Guerra dos Cabanos no Pará, Guerra dos Farrapos (Revolução Farroupilha), da qual teve participação de Anita Garibaldi
1838	Nísia Floresta funda o colégio Augusto, no Rio de Janeiro, propondo uma reformulação na educação feminina.
1844	Marta Alonso Veado Álvaro de Castro Abrantes funda em São Luís, no Maranhão, o colégio Nossa Senhora da Glória, primeira escola feminina da província do Maranhão
1852	Joana Paula Manso de Noronha, argentina radicada no Rio de Janeiro, é a primeira mulher a editar um jornal, o “Jornal das Senhoras”, do qual foi colaboradora a baiana Violante Atalipa Ximenes Bívar e Velasco, considerada a brasileira pioneira no jornalismo
1859	Maria Firmina, mestiça maranhense, lança o primeiro romance abolicionista escrito por uma mulher no Brasil: Úrsula
1868	Luciana Abreu é a primeira mulher a defender em público, na Tribuna da Sociedade Partenon Literário de Porto Alegre, o direito das mulheres à emancipação
1871	A parteira Maria Josephna Matilde Durocher é admitida por seu profundo conhecimento prático em obstetrícia, como titular na Academia Nacional de Medicina
1873	Francisca Senhorinha da Motta Diniz edita, em Campanha, Minas Gerais, o jornal “O sexo feminino”
1887	A gaúcha Rita Lobato é a primeira mulher a se formar em medicina no Brasil, pela Faculdade de Medicina da Bahia

1888	Formam-se em direito as primeiras mulheres pela Faculdade do Recife: Maria Fragoso, Maria Coelho da Silva e Delmira Seandina
1910	Participação das mulheres em movimentos socialistas, anarquistas e artísticos, como modernismo
1918	Maria José de Castro Rebello Mendes é a primeira mulher admitida, por concurso, no Itamarati, tornando-se a primeira mulher diplomata brasileira
1928	Alzira Soriano é a primeira a se eleger prefeita no Brasil, em Lages, Rio Grande do Norte
1934	Conquista do voto feminino
1936	Realiza-se o 3º Congresso Nacional Feminista quando se discute a formação de um Estatuto da Mulher, estabelecendo a igualdade de direitos e a criação de um Departamento Nacional da Mulher, no aparelho de Estado
1936	Nas eleições suplementares, Maria de Miranda Leão torna-se a primeira deputada amazonense
1937	Bertha Lutz apresenta o projeto para criação de um departamento feminino e preside a Comissão Especial do Estatuto da Mulher
Década de 1940	Com o fim da Segunda Guerra Mundial, há abertura política e as mulheres participam de sindicatos e partidos políticos.
Década de 1970	Movimentos de mulheres atuam nas periferias das grandes cidades, formação dos clubes de mães e dos movimentos comunitários, por creche, saneamento e transporte. A partir de 1975, o feminismo ganha novo impulso com a instauração do Ano Internacional da Mulher e com I Conferência sobre a Mulher no México
Década de 1980	Denúncias de violência contra a mulher. Aumento da participação das mulheres no sindicalismo, inclusive rural. Instalação dos Conselhos Nacional e Estaduais da Condição Feminina e das Delegacias da Mulher. Implantação do Plano de Atenção Integral à Saúde da Mulher, pelo Ministério da Saúde
Década de 1990	Surgimento das casas de apoio e albergues para mulheres em situação de risco e vítimas de violência; surgimento de redes feministas que articulam diferentes grupos e entidades em prol da saúde das mulheres, do parto humanizado, do fim da violência, da educação popular feminista

Fonte: Adaptado de Auad (2003) e Schumacher (200?)

ANEXOS

ANEXO A – Ofício nº 356/2008 – ME



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
FUNDAÇÃO instituída nos termos da Lei nº 5.152 de 21/10/1966
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

OFÍCIO Nº 356/2008-ME

Em 11 de dezembro de 2008

Prezado(a) Senhor(a),

Apresentamos a V.S^a a mestranda Maria das Dores Cardoso Frazão, aluna regularmente matriculada na 8^a turma do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão.

Esclarecemos que a mesma realiza a pesquisa – “Em cena: empoderamento de mulheres diretoras”.que tem como objetivo analisar o processo de construção do empoderamento destas pessoas, sob a orientação da Prof^a Dr.^a Diomar das Graças Motta.

Na oportunidade, solicitamos a V.S^a que disponibilize as informações necessárias à realização da pesquisa.

Na certeza de contar com a colaboração de V.S^a colocamos o Mestrado em Educação a sua disposição.

Atenciosamente


Prof^a Dr.^a MARIA ALICE MELO
Coordenadora

Para

LOCAL

Av. dos Portugueses, s/n – Campus Universitário do Bacanga • 65085-550 - São Luís - MA
Fones: (98) 2109-8452 – 8450 • Fax 8451 • Fone Geral da Universidade (98) 2109-8000

ANEXO C - Unidade de Educação Básica “Lêda Tájra”



ANEXO D - Unidade de Educação Básica “Governador Luiz Rocha”



ANEXO E - Unidade de Educação Básica “Alfredo Silva”



ANEXO F - Unidade de Educação Básica “Nicolau Dino”



ANEXO G - Unidade de Educação Básica “Genival Pereira”



ANEXO H - Unidade de Educação Básica “Benjamim Peixôto”

