

As repercussões da violência de gênero nas trajetórias educacionais de mulheres

Ana Carolina Cerveira Tavares
Assistente Social (IFMA)

Inez Sampaio Nery
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

As repercussões da violência de gênero nas trajetórias educacionais de mulheres

Resumo: O objetivo do artigo é descrever as expressões da violência de gênero vivenciadas por alunas do PROEJA do IFMA, Campus Codó, Maranhão, e analisar as repercussões desta violência nas suas trajetórias escolares. É um estudo descritivo de natureza qualitativa, adotando a narrativa e a entrevista em profundidade como técnica para construção dos dados. Discorre sobre a violação do direito à educação, os diversos determinantes da violência de gênero e, posteriormente, apresenta os resultados da pesquisa no que se refere às condições sociais de pobreza na infância e adolescência, e as expressões da violência conjugal na trajetória educacional das mulheres.

Palavras-chave: Gênero. Violência contra Mulheres. Narrativas de Vida. Trajetórias Educacionais.

The Repercussions of Gender Violence in the Educational Trajectories of Women

Abstract: The objective of this article is to describe the expressions of gender violence experienced by students of PROEJA at IFMA, at the Codó Campus, in Maranhão State and analyze the repercussions of this violence on their school trajectories. It is a descriptive study of a qualitative nature, adopting a narrative and in-depth interviews as data construction techniques. It discusses the violation of the right to education, the various determinants of gender violence and then presents the results of the study concerning social conditions of poverty during childhood and adolescence, and the expressions of conjugal violence in the educational trajectory of women.

Keywords: Gender. Violence against women. Narratives of Life. Educational Trajectories.

Recebido em 14.08.2015. Aprovado em 15.03.2016.

Introdução

O conjunto das relações sociais brasileiras é, notadamente, marcado pelas desigualdades de gênero, geradoras de diversos tipos de violência, desde as mais evidentes, como agressões físicas, até as mais sutis como preconceito, desvalorização do trabalho feminino, a acidentalidade dos seus estudos, dentre outras, definidoras da posição social das mulheres. No que tange ao reconhecimento dos seus direitos e da sua dignidade humana, tem-se a criação de leis específicas para tratar o problema da violência contra as mulheres, o que já é muito significativo, porém insuficiente para interromper o ciclo histórico da violência decorrente da cultura machista e excludente que as subjuga. Quanto ao direito à educação, embora garantido constitucionalmente, não se materializa para muitas mulheres devido às desigualdades arraigadas no tripé da dominação-exploração formado pelo patriarcado, racismo e capitalismo. Tal condição constitui uma violação do humano direito à escolarização, pois ainda que adentrem as instituições escolares, não conseguem nelas permanecer. Além disto, somam-se as relações discriminatórias produzidas e reproduzidas dentro da instituição escolar. Para Sposati (2000, p. 27), dentre os fatores “que levam os jovens para longe das escolas, está o distanciamento de sua realidade pessoal. O modelo vigente reforça a educação a serviço da exclusão, não da inclusão social”. Ademais, os destinos de gênero também determinam o afastamento das mulheres da escola, já que seu papel social foi designado à esfera doméstica.

Diante deste contexto, adotou-se no presente estudo¹ a concepção da violência contra as mulheres firmada pela Convenção de Belém do Pará², que a define como violação dos direitos humanos e liberdades fundamentais que limita total ou parcialmente a observância, gozo e exercício de tais direitos e liberdades (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS, 1994).

Para Saffioti (2004), a violência de gênero é um fenômeno democrático, pois não escolhe classe social, cor, idade, país ou religião. Inseridas nas relações antagônicas fundamentais formadas pelo nó das contradições de classe social, raça/etnia e gênero, as mulheres vivenciam diversas formas de violência. Todavia, admite-se que aquelas oriundas das classes trabalhadoras, com condições precárias de vida, e as negras, atingidas pelas diversas formas de racismo, estão mais suscetíveis à violência. Falar de violência de gênero não significa, *a priori*, violência do homem contra a mulher, mas ela pode ocorrer da mulher contra o homem, entre homens ou entre mulheres. No entanto, estas são comprovadamente as maiores vítimas quando a violência se manifesta no seio familiar e o principal agressor é o companheiro, o qual mantém uma relação de afetividade e intimidade. Esta forma de violência “ultrapassa as relações interpessoais do casal, não se caracterizando como um problema privado. Suas raízes sexistas e sua magnitude exigem a interferência do Estado e da sociedade para o seu enfrentamento” (ROCHA, 2007, p. 49). Apreende-se que a violência contra as mulheres é uma manifestação da violência de gênero. Esta demarcação é relevante, pois comumente ambas têm sido tratadas como sinônimos. Portanto, devido ao seu caráter multifacetado é que a violência feminina no âmbito da violação de direitos também adentra o cenário educacional, uma vez que, dentre outras consequências, interfere na trajetória escolar das mulheres. Dentre os motivos que abarcam o fenômeno, encontra-se principalmente a busca por empregos para prover o sustento da família. Para elas, soma-se a ordem de gênero como: casamento, gravidez, trabalho doméstico, autoridade do companheiro e a violência conjugal nas suas diversas formas de manifestação.

Para discutir as tensões que envolvem a problemática buscou-se apreender empiricamente como a violência de gênero evidencia-se nas particularidades das mulheres e interfere no seu processo de escolarização. O objetivo é descrever as expressões da violência de gênero vivenciadas pelas alunas do PROEJA e analisar suas repercussões nas trajetórias escolares destas mulheres. Para tanto, a pesquisa pautou-se nas declarações das participantes que, durante o processo de seleção para ingresso no PROEJA no IFMA, Campus Codó³, Maranhão, apontaram como uma das causas da descontinuidade dos seus estudos, a violência conjugal vivenciada no seu cotidiano.

De natureza qualitativa, utilizou-se o método Narrativas de Vida que, segundo Bertaux (2010, p. 47), consiste em um “sujeito contar a outra pessoa, pesquisador ou não, um episódio qualquer de sua experiência de vida”. A técnica empregada foi a entrevista em profundidade, pois “através da narrativa de vida [encontra-se] o sentido, o pormenor, a particularidade, que torna um ator social um informador privilegiado e nos permite olhar a realidade social por dentro” (LALANDA, 1998, p. 882). O instrumento para construção de dados foi um roteiro com a caracterização sociodemográfica e obstétrica das participantes e a questão norteadora da pesquisa: “Fale livremente sobre sua vida, relatando a violência vivenciada por você que refletiu na interrupção dos seus estudos”. Assim, foram identificados os conteúdos mais frequentes nas falas das mulheres e, posteriormente, agrupados em categorias temáticas para possibilitar as análises comparativas entre as entrevistas. O cenário da pesquisa foi o PROEJA do IFMA/Campus Codó, com a participação de oito alunas, ingressantes entre os anos de 2012 e 2014. Como critérios de inclusão, foram escolhidas mulheres que são ou eram casadas e vivenciaram ou vivenciam a violência conjugal. Por questões éticas, as participantes foram denominadas por nome de flores: Camélia, Rosa, Margarida, Orquídea, Bromélia, Jasmim, Tulipa e Melissa. A idade delas variou

entre 23 e 55 anos de idade. A cor negra foi predominante. Quanto ao estado civil, seis se autodeclararam solteiras⁴ e duas casadas. Quanto à escolaridade, todas ainda cursavam o ensino médio. Em relação à ocupação/profissão, três eram do lar⁵, três autônomas, uma zeladora e uma lavradora. Referente à renda familiar, três viviam com um salário mínimo e as demais não tinham renda fixa. A religião predominante é a católica. A maioria delas é oriunda da zona rural de Codó/MA.

1 A trajetória educacional das mulheres do PROEJA-IFMA, Campus Codó: destinos marcados pela violência de gênero

As narrativas de vida das participantes mostraram que a sobreposição das estruturas de dominação-exploração determinou a interrupção dos seus estudos. Eram diversas formas de violência, traduzidas na opressão feminina por vários sujeitos, diferentes espaços, em distintos momentos, anterior e concomitante às suas relações conjugais. As categorias pobreza, casamento, maternidade, responsabilidades domésticas e violência conjugal atravessaram suas trajetórias escolares. Utilizou-se como suporte interpretativo, o enfoque da dominação-exploração adotado por Saffioti (2004). Para compreender os processos que subordinam as mulheres e os demais sujeitos a este esquema, empregou-se os modos e estratégias de operação da ideologia, fundamentados no modelo de Thompson (1995) *apud* Ramalho e Resende (2009). Compreende-se a ideologia como responsável em inverter os fenômenos e sustentar as diferenças naturais, como as sexuais e a cor da pele, para assegurar as desigualdades. Assim, foi possível atravessar as experiências pessoais das participantes da pesquisa e captar as ideologias presentes no seu cotidiano que operaram de dois modos: legitimação e reificação⁶.

A seguir são apresentados os resultados das análises das narrativas, dialogando com o referencial adotado, onde os excertos das falas das mulheres foram explorados com mais atenção.

1.1 As condições sociais de pobreza na infância e adolescência e a trajetória educacional das mulheres

As participantes expuseram dificuldades em estudar durante a infância e adolescência, pois iniciaram os estudos tardiamente e logo interromperam. O principal motivo foi a necessidade de trabalhar para contribuir com a renda familiar:

Aí como as coisas ficaram muito difícil. Meu pai sempre ficava indo pro interior e deixava nós [...]. Esse negócio de cortar arroz, ele [refere-se a seu pai] levava nós, aí nós não voltava mais. Aí quando dava o outro ano, a minha mãe sempre forçando, porque esse tempo que eu estudei foi sempre forçado por ela. Ela sempre dizia que queria que os filhos estudassem porque ela não sabe ler e nem ele [refere-se a seu pai]. Porque ela disse que nunca tinha tido inveja de nada no mundo, mas de ver uma pessoa ler... aí ela sempre passava isso pra nós [...]. Aí pra comprar material era uma dificuldade. Caderno e farda a gente não tinha, porque nós não tinha condição de comprar, né? [...] eu com treze anos, todo tempo lá no interior, aí nossa renda era o quê? Quebrar coco [...] cinco horas da manhã minha mãe levantava nós pra ir pra roça, porque se tu vê a distância (ORQUÍDEA).

A mãe de Orquídea era analfabeta, no entanto acreditava que a educação era importante, por isso esforçava-se para manter os filhos na escola. Já para o seu pai, o importante era que os filhos trabalhassem na roça.

As situações de pobreza na infância e adolescência não se restringiram à sua realidade, mas esteve presente na trajetória de vida das oito mulheres da pesquisa. É um problema estrutural que priva milhares de famílias das necessidades básicas de alimentação, saúde, emprego e lazer e, para sobreviverem, encontram no trabalho das crianças uma alternativa para constituir a renda familiar, subtraindo o seu tempo da infância e dos estudos.

A inexistência de políticas educacionais, expressa na falta de equipamentos e serviços públicos que dessem condições para estas mulheres adentrarem e permanecerem na escola, também se configurou num entrave. Inseridas em um espaço onde a atenção do poder público é pontual ou mesmo inexistente, a ausência de escolas próximas às suas residências foi um fator preponderante, pois as poucas existentes eram muito distantes e não havia meio de transporte para se deslocarem até lá: “Primeiro eu comecei a estudar muito atrasada, né? Porque no interior que eu morava não existia escola, as que tinham eram longe demais e não tinha como a gente ir [...] aí quando eu vim pra cá eu comecei a estudar, com uns dez anos [de idade]” (ROSA). A condição de Rosa reflete a realidade de Codó, Maranhão, especialmente da zona rural, em que a estrutura socioeconômica associada à conjuntura de condições materiais precárias levou à sua exclusão do humano direito à educação. O grande contingente de analfabetos⁷ na cidade corrobora com este contexto desigual e excludente. Desta forma, o peso da responsabilidade em decidir

sobre o destino escolar das mulheres recaía sobre suas famílias. As consequências são o que apresenta o documento base do PROEJA (BRASIL, 2007, p. 10-11): “mais tarde esses jovens retornam, via EJA, convictos da falta que faz a escolaridade em suas vidas, acreditando que a negativa em postos de trabalho e lugares de emprego se associa exclusivamente à baixa escolaridade, desobrigando o sistema capitalista da responsabilidade que lhe cabe pelo desemprego estrutural”.

Este conjunto de desigualdades repercute na sua entrada precária no mercado de trabalho. Prova disso são as ocupações/profissões exercidas pelas participantes: lavradora, autônomas, zeladora e do lar. Os melhores postos de emprego exigem qualificação, então o que resta são formas instáveis de trabalho, com subempregos, baixos salários, desqualificação profissional. Para Rosemberg (1994, p. 8), as mulheres que possuem baixo nível de escolaridade têm oportunidades de trabalho extremamente ingratas: “no meio rural, a condição de boia-fria, emprego sazonal, realizado em péssimas condições físicas, com remuneração inadequada; em meio urbano, o trabalho doméstico assalariado, em empresa ou em casa de família.”

1.2 Casamento, maternagem, responsabilidades domésticas e as trajetórias educacionais de mulheres

A ordem de gênero atrelada à condição de classe social também definiu o caminho que as mulheres deveriam seguir. Elas adentraram precocemente na vida adulta, contraindo o matrimônio e, assim, adequaram-se ao seu “destino”: o cuidado do marido e filhos e as responsabilidades domésticas. Ante as dificuldades concretas, elas não poderiam aspirar algo além do casamento e da maternidade, pois não eram oferecidas outras opções. A fala de Orquídea demonstra isto:

Eu fiquei totalmente dependente dele depois que eu casei, sem trabalhar, pois eu quebrava coco e não podia mais e aqui não tinha [risos] Aí o que eu podia fazer? [...] nunca pensei em separar e nunca pensei assim: “Ah, a responsabilidade de uma casa é muito grande pra mim!” Eu sabia exatamente! Não sei pela minha criação, a minha mãe desde criança já colocava nós pra lavar roupa, varria casa, tudo! [...] Eu com catorze anos, nunca precisei do meu marido chegar em casa e o almoço não tá pronto, né? Hoje que eu vejo que catorze anos era nova demais pra casar, mas na época eu não pensava assim, entendeu? [...] E eu sempre pensando: ‘Eu vou me ajeitar pra estudar’. Porque logo não veio filhos. Até hoje nunca veio [...]. No caso do estudo, quando eu dizia que era bom pra mim, ele falava que não! Aí eu dizia: ‘Mas é bom pra mim!’ Porque eu que tava sentindo necessidade. Ele não estudou, ele sabe mal escrever um pouquinho (ORQUÍDEA).

Orquídea reproduziu o modelo tradicional de gênero uma vez que internalizou e aceitou as obrigações impostas como sua função enquanto mulher. Desta forma, os estudos surgem como uma opção, já que não vieram os filhos.

Observa-se que a ideologia operou, dentre vários modos, através da legitimação, em que as atribuições do papel da mulher na sociedade foram postas como verdadeiras. A estratégia da narrativização ficou clara no trecho da fala de Orquídea: “Eu sabia exatamente, não sei pela minha criação, a minha mãe desde criança já colocava nós pra lavar roupa, varria casa, tudo!” Aqui a recorrência ao seu passado, na educação familiar, justificou as suas ações no presente, pois sua mãe a ordenava, desde pequena, a fazer o trabalho que acreditava ser feminino e que, portanto, também deveria ser cumprido por ela.

A obrigação do casamento se expressou na vida de Rosa através do seu pai:

Antes, quando eu namorava ele, eu ainda morava na casa dos meus pais e estudava, mas aí, quando engravidei, meu pai disse que eu tinha que casar [...] falava que se eu ficar sozinha o povo ia ficar falando de mim, que eu não ia ter como criar meu filho. Ele preferia que eu ficasse na mesma situação que a minha mãe vive... tipo assim, minha mãe aguentou né? Tá aguentando até hoje e eu tinha que aguentar porque é feio ser mãe solteira [...] Com dois meses de grávida aí eu fui morar com ele [refere-se ao companheiro], estudando ainda [...] aí foi o tempo que eu parei de estudar. Cheguei a ir pra escola, mas só que ele [refere-se ao companheiro] ficava falando, brigando que eu demorava muito, inventando história de ciúme, mas acho que ele não queria mesmo que eu sáisse pra ir pra escola, aí eu desisti.

A ideologia de gênero reforça estereótipos, tais como: “o povo iria ficar falando” ou “é feio ser mãe solteira” e, quando as mulheres não seguem o destino que lhes é imposto, são estigmatizadas socialmente. Para Rosa, o casamento a impediu de prosseguir com os estudos devido à imposição do companheiro para que sáisse da escola. Compreende-se que tal exigência é uma forma de violência, uma vez que representa uma violação do seu humano direito de estudar, além de tolher sua liberdade em fazer suas próprias escolhas.

Margarida acreditava que era importante permanecer casada para que seus filhos desfrutassem da figura paterna dentro de casa, independente da relação violenta que vivenciava. Ela justifica tal posicionamento porque não permaneceu com o pai do seu primeiro filho:

Passei quinze anos com ele, conformada né? Porque eu pensava assim: ‘Meu primeiro menino eu não fiquei com o pai dele, né? Esse agora eu vou ficar, vou aguentar tudo, pra quando alguém perguntar pros meus filhos, eu puder dizer que eles têm pai’. Porque eu achava que ia ser diferente, que nunca ia me separar, que agora minha vida ia se arrumar, mas não foi assim.

Para Margarida, o modelo patriarcal de família a fez suportar a violência conjugal, ao atribuir a importância da figura paterna na criação dos filhos.

Diante dos relatos, identificou-se que o casamento, a maternidade e as responsabilidades domésticas foram elementos que cooperaram significativamente para a acidentalidade das trajetórias escolares das participantes. Suas escolhas são resultados das relações assimétricas com os companheiros, em que o temor ante suas proibições eram determinantes. Observou-se que a ideologia cimentada e fortalece a dominação, atravessando as falas de todas as participantes ao naturalizar as relações desiguais e processos que são de dominação. A reificação se fez presente através da naturalização, em que o casamento era visto como uma instituição sagrada, uma vez que é natural que homens e mulheres se casem, gerem filhos e construam uma família. E, ao mesmo tempo, através da eternalização, pois era inculcado que a natureza das mulheres é ser esposa e mãe. As vozes que surgem para conformá-las são preponderantemente da família. A autoridade masculina também é reificada como natural e eterna: são os homens que detêm o domínio da esposa, dos filhos e da casa.

Para a sociedade, o papel da boa esposa, mãe e cuidadora do lar é suficiente, as outras necessidades das mulheres não são levadas em conta. Portanto, o direito de estudar não era visto como tal, mas como um desejo que, dependendo da vontade do companheiro, poderia se realizar ou não, pois estudos não estavam no contrato do casamento.

1.3 As expressões da violência conjugal nas trajetórias educacionais das mulheres

O ideal do casamento perfeito desmoronou diante das manifestações da violência conjugal que, dentre outras consequências, interferiram no processo de escolarização das participantes da pesquisa. Vale ressaltar que o histórico de violência não se iniciou no casamento, mas estava presente desde a infância, através do modelo autoritário na educação familiar. A violência conjugal surgiu na vida das participantes como um mecanismo de controle dos homens sobre as mulheres. Inseridas em relações desiguais de poder, viram o relacionamento conjugal mudar com o passar do tempo. Elas relataram que eram impedidas de exercer livremente a sua liberdade, cujo domínio do companheiro se expressava, sobretudo, na proibição dos estudos:

Aí eu pensava assim: eu não tenho nenhuma expectativa de vida aqui nesse interior, escola não tinha, não era como hoje [...]. Talvez eu casando e saindo do interior eu tenho uma expectativa melhor, eu estude e o marido apoie, né? Que nada! Ele dizia que não, eu lembro muito bem! Ele falava desse jeito: ‘Mulher quando quer estudar ela não casa!’. Aí eu deixava. [...] Ele era agressivo, assim, nas palavras, verbalmente [...] mas ele nunca chegou a me bater. Verbalmente que eu falo é porque as vezes tem palavras que machucam né? [...] Eu não sei os motivos. Eu não sei se é porque ele chega estressado [...] O ponto fraco dele é esse que te falei, eu acho que é estresse do dia a dia, carrega um pra cá, outro pra lá. [...] Ele não é um homem que eu considere ruim, de eu dizer assim: “meu marido é ruim” [...] foi um marido do jeito que eu pedi, apesar daquele jeito machista, sempre trabalhador, esforçandinho pra trabalhar [...] às vezes muita mulher não dá certo por causa desse motivo, ela quer bater de frente com o homem, né? A própria Bíblia fala que a mulher sábia edifica a casa dela, a tola destrói com as próprias mãos, por isso que é melhor deixar passar por besta, né? (ORQUÍDEA).

O casamento era a esperança de uma vida melhor para Orquídea, já que acreditava na possibilidade de estudar, mas suas expectativas foram frustradas diante da autoridade do marido. Ela reconheceu que a violência vivenciada não era física, mas verbalizada, no entanto, não pensava em separação conjugal, pois acreditava que o único defeito do marido eram as agressões verbais, decorrentes do estresse do trabalho, uma vez que era bom marido, esforçandinho e trabalhador. Percebe-se no seu relato que a religião contribuiu para reforçar a submissão feminina e a responsabilidade da mulher em manter o casamento.

No que diz respeito à violência, Margarida perdeu as contas de quantas vezes foi agredida fisicamente pelo companheiro

Todo o meu relacionamento foi assim [...] já até perdi as contas de quantas vezes ele me bateu [...] uma vez eu fiz uma cirurgia pra tirar cinco pedras no fígado, passei dias no balão, passando mal e acredita que ele me bateu, eu operada? Ele me bateu tanto! Tive que voltar pro hospital, quase morro. Ai, eu sofri tanto [...] Eu sempre quis estudar pra ter uma vida melhor, conversei com ele pra gente estudar, ele é analfabeto, não sabe ler nada, nada, nem escrever, mas ele não quis estudar e nunca aceitou que eu estudasse. [...] Ele dizia assim mesmo pra mim: 'Pra que tu quer estudar? Se não aprendeu quando devia, agora mesmo que não vai aprender, mulher casada que diz que vai estudar é vagabunda, pra ficar arranjando macho na rua'.

Apreende-se na sua fala que, além da violência física, surge também a violência psicológica, moral e patrimonial⁸. Margarida desejava estudar, pois seria uma oportunidade para melhorar de vida, todavia, seu marido que era analfabeto, não via importância nos estudos e nunca aceitou que ela estudasse.

Também emergiram nos relatos, a informação que alguns companheiros das participantes eram analfabetos. De alguma forma, quando as mulheres adentram o espaço educacional, adquirem certo capital cultural que, de modo sumário, se refere à própria educação escolar. Isto pode representar uma ameaça aos homens principalmente por se encontrarem na condição de analfabetos. Com isto, a aquisição de maior grau de instrução das mulheres poderia os inferiorizar. Segundo Saffioti (2004, p. 87), “acredita-se ser no momento da vivência da impotência que os homens praticam atos violentos”. Neste caso, a violência manifesta-se como resultado da sua impotência pela falta de escolarização ao proibir que suas companheiras estudassem.

Os filhos também estavam expostos à violência, como se constatou no fragmento seguinte:

Ele se passava pra bater nas minhas meninas. Teve um dia que cheguei do serviço [...] e ela falou: 'Mãe, o pai me bateu, só porque eu ouvi uma conversa dele que ele disse que não era pra mim ouvir!' [...] aí o meu marido foi chegando e falou: 'Eu não disse que não era pra contar, porque que tu contou? Da próxima vez tu vai ver o que vou fazer contigo!' Aí eu ficava morrendo de medo de sair de casa, e ficava pensando: 'Meu Deus! Ele vai matar minha filha!' (MARGARIDA).

Este relato demonstra que é na família que as crianças presenciam as primeiras cenas de violência, antes mesmo de vivenciarem nos espaços públicos. Elas assistem as cenas de violência do pai contra mãe e também são vítimas desta violência. Longe de ser apenas um ambiente de amor, paz e união, a família é “uma instituição social, perpassada pelas contradições e interesses em luta na sociedade, produto do conjunto de suas determinações, ao mesmo tempo em que constitui uma das mediações que contribuem para reprodução dessas determinações” (ROCHA, 2007, p. 31).

As falas das mulheres reproduziram o discurso contraditório que, em determinados momentos reforçava o modelo hegemônico e, em outros se contrapôs a ele. Os sujeitos que mais fortaleceram o ideal do casamento, da família e da manutenção da relação violenta, depois dos pais e os maridos, foram as próprias mulheres que internalizaram sua condição de submissão ao homem. Devido à operacionalização da ideologia, elas têm dificuldade em reconhecerem na relação violenta e sua incompreensão do fenômeno da violência como inscrito na organização da vida social faz com que se resvale para o individual. Isto aumenta o peso da responsabilidade da mulher em pôr fim à violência, aflorando diversos sentimentos negativos nelas, como o medo e o arrependimento.

Quanto à violência conjugal, ela se manifestou de diversas formas: física, psicológica, sexual, patrimonial e moral. Estas ocorreram, geralmente, de forma cumulativa. A violência física esteve presente na vivência da maioria das mulheres, em algum momento de sua vida, através de socos, tapas até as formas mais graves como ataques com faca, fogo, enforcamento, dentre outras. A violência patrimonial e a moral, frequentemente, estavam presentes como formas de controle onde as demais violências não alcançaram.

2 “Agora sou um pássaro livre!”: possibilidades de desconstrução dos destinos de gênero

As narrativas apontaram que o discurso hegemônico patriarcalista predominou na realidade das mulheres. No entanto, encontraram-se também práticas que se configuraram como pontos de resistência ao modelo dominante. Todas as participantes, de alguma forma, enfrentaram o domínio masculino e retornaram à escola e, para isto, elaboraram diferentes estratégias, parte de uma trajetória oscilante permeada por diversas formas de violência. Algumas voltaram a estudar somente após a separação do marido, outras permaneceram casadas e dentro do relacionamento conseguiram dar continuidade aos estudos.

Camélia permaneceu casada e utilizou diversas estratégias para enfrentar o problema da violência e dar continuidade aos estudos:

Mas se chegar o dia dele ir primeiro, e eu vou viver de quê, né? Só de arrumar cabelo dos outros? Porque tem dia que dá, tem dia que não dá... Aí no dia que não dá, eu vou dar o quê pras minhas filhas, né? Porque eu aí eu montei um salãozinho pra mim, mas é muito fraco. Tem dia que aparece uma, quinze dias não [...]. Aí quando foi agora eu quis voltar a estudar. Eu estudo, mas eu sei que ele não gosta né? Eu não acho que ele mudou, porque eu botei o pé na frente e disse que eu ia terminar de estudar, porque podia ser que um dia, não sei se eu vou morrer primeiro ou ele né? [...] Mas aí eu disse pra ele: 'Nem que descesse sangue, nem que ele me matasse, mas eu ia terminar de estudar!' [...] Eu vou porque eu to fazendo um capricho mesmo, se não fosse isso, se fosse por ele, era só dentro de casa direto!

Camélia não vislumbrou caminhos para sair do casamento violento, relatou que não tinha oportunidade de separar do marido, já que sofria muitas ameaças de morte. A situação financeira é outro fator que a impede de sair da relação, pois não tinha como sustentar as filhas e nem a quem recorrer, já que a família não a apoiava. Para ela, é um destino que não pode se desvencilhar, então buscou alternativas dentro da relação conflituosa para lidar com a violência. São constantes rearranjos, com avanços e recuos. Dentro destas formas de resistência, a possibilidade de retomar os estudos surgiu como opção para Camélia conseguir melhorar de vida em termos financeiros e, futuramente, tornar-se independente do companheiro. Enfrentou sua autoridade e lutou contra o lugar destinado às mulheres dentro do casamento, ainda que timidamente, quando diz: "Nem que descesse sangue, nem que ele me matasse, mas eu ia terminar de estudar". Todavia, ao mesmo tempo, enxergou esta atitude como uma desobediência ao afirmar: "Eu vou porque eu to fazendo um capricho mesmo" (Camélia). São posições e discursos contraditórios carregados da ideologia patriarcal. A posição de Camélia é de submissão e resistência onde, dentro desta tensão, constrói pontos estratégicos para modificar determinadas situações. O desejo de continuar os estudos era uma delas e, para que se concretizasse, enfrentou o modelo hegemônico ao desobedecer uma ordem do marido e dar prosseguimento aos estudos.

Quanto à Bromélia, casou três vezes e todos os seus maridos a proibiram de estudar, assim, viu na separação uma forma de liberdade, já que casada não poderia exercer seu direito à educação:

Aí esse meu último marido foi embora. No começo sofri muito, mas depois até achei bom. Resolvi voltar a estudar, meus filhos tudo crescido, trabalhando, me ajudam. Eu sempre trabalhei de roça. Aí eu disse: "Quer saber, vou voltar a estudar" E voltei mesmo! [...] Ano passado entrei no IFMA e já tô no segundo ano. Por isso que na minha entrevista pra entrar aqui no Proeja, eu disse: 'Agora eu vou estudar, era agora um pássaro livre!'

De algum modo, estas mulheres decidiram tomar o rumo da sua própria vida. As possibilidades de saídas da relação violenta não seguiram um roteiro pré-estabelecido, pois não existem receitas prontas para lidar com esta problemática. Suas buscas se pautaram em fatores que tanto inibiram quanto impulsionaram a saída do ciclo violento, com avanços e retrocessos através de diferentes caminhos, de lutas e resistências. Estas experiências se aproximam do que diz Saffioti (2001, p.119-120):

nem todo o conhecimento é determinado pelas lentes do gênero. Graças a isto, mulheres podem oferecer resistência ao processo de exploração-dominação que sobre elas se abate e milhões delas tem procedido desta forma. Não apenas no que concerne às relações de gênero, mas também atingindo as interétnicas e as de classes, pode-se afirmar que mecanismos de resistência estão sempre presentes, alcançando maior ou menor êxito.

As mulheres, inseridas desigualmente nas suas relações conjugais, de alguma maneira resistem ao "poder do macho", pois "onde há poder há resistência, não existe propriamente o lugar de resistência, mas pontos móveis e transitórios que também se distribuem por toda a estrutura social" (FOUCAULT, 2012, p.14).

Por meio das falas das participantes, podem-se perceber ações de enfrentamento da autoridade masculina. São práticas emancipatórias dentro de um campo com estruturas rígidas de concepção da vida social. É o

... as mulheres estão inseridas em redes de poder que são fluidas, por isso conseguiram movimentar-se dentro destas relações, uma vez que não estão presas a um esquema rígido de dominação.

lado transformador e positivo do poder do qual fala Foucault (2012). Foram movimentos que indicaram resistência e mudança e, neste sentido, elaboraram estratégias para lidar com a situação violenta e com a imposição do companheiro em proibi-las de estudar, tolhendo seu o exercício dos seus direitos enquanto cidadã. Elas buscaram outras possibilidades à matriz dominante de gênero que designa o seu lugar na esfera doméstica, pois em algum momento pensaram diferente do seu “papel” na sociedade.

Considerações Finais

O entendimento da violência de gênero, sob a perspectiva dos direitos humanos, contribuiu para afinar o olhar sobre esta expressão da questão social que priva as mulheres do gozo dos diversos direitos, sobretudo, da escolarização. Pelo caminho da exploração da bibliografia e da própria experiência das mulheres, descobriu-se que não foi somente a violência conjugal que determinou a descontinuidade dos estudos, mas o cruzamento do gênero com a raça/etnia e a classe social. A imbricação destes três elementos levou as mulheres a obedecerem ao modelo hegemônico reprodutor de subalternidade, violento, desigual, opressor e explorador, cimentado pela ideologia em seus diversos modos de operacionalização. As condições materiais de existência durante a infância e adolescência na zona rural, conjugados à ausência de políticas públicas, destinaram a posição destas mulheres na esfera socioeconômica, culminando com a interrupção dos seus estudos, uma vez que tinham que trabalhar para contribuir com a renda familiar. A condição de raça/etnia, geradora do racismo, ficou silenciada nas falas das mulheres, já que não associaram a situação de retardo nos estudos à sua cor, porém, entende-se que também é um elemento de desigualdade. Um indicador disto é que grande parte das mulheres da pesquisa, (80%), é negra (preta e parda), reflexo do enorme percentual de negros/as na cidade de Codó/MA.

Fortemente arraigadas no cotidiano das mulheres, as hierarquias de gênero as acompanharam desde a infância e evidenciaram-se no casamento, ratificando a fala de Sposati (2000), quando afirma que os destinos de gênero determinam seu afastamento da escola, uma vez que estão fadadas à esfera doméstica. A possibilidade de retomarem os estudos surgiu como uma das expectativas advindas com o casamento, porém, frustrada. Foi neste cenário que as diversas manifestações da violência conjugal se materializaram nas suas vivências, como um dos instrumentos de legitimação da dominação-subordinação da mulher ao homem. Pôde-se perceber ainda, que os sujeitos que contribuíram para conformá-las no lugar de submissão à autoridade masculina representada, principalmente, pela figura paterna e pelo companheiro. Ademais, as próprias mulheres reproduziram o modelo dominante imposto a elas, em que suas significações, o seu modo de ver o mundo e as relações com outros sujeitos deram-se a partir da visão deste modelo, incorporando o *habitus* patriarcal. É a ideologia responsável pela inversão dos fenômenos, sustentando as diferenças naturais para assegurar as desigualdades, como afirma Ramalho e Resende (2009).

Esta é a sutileza da violência: as mulheres não compreendiam que sua submissão à dominação masculina é uma violência de gênero. São formas de violência que vão além das tipificadas em lei, pois são formas tênues de oprimir através da cultura milenarmente exploradora e dominadora. No entanto, ainda que os destinos de gênero designem o caminho a ser traçado, as participantes conseguiram buscar alternativas a esta ordem. Sob a perspectiva foucaultiana de poder, apreendeu-se que as mulheres estão inseridas em redes de poder que são fluidas, por isso conseguiram movimentar-se dentro destas relações, uma vez que não estão presas a um esquema rígido de dominação. Resistiram às diversas manifestações da violência de gênero e, de algum modo, ressignificaram suas práticas, em algum momento das suas trajetórias de vida.

Portanto, o debate faz-se necessário para superar as visões simplistas que escamoteiam o fenômeno ao concebê-lo apenas nas particularidades dos sujeitos. O patriarcado e a violência de gênero, fruto desta estrutura, não devem ser vistos como um problema pessoal, mas um problema político que requer intervenção governamental. Nos marcos teóricos adotados nesta pesquisa, acredita-se que é possível pensar na transformação da sociedade no que tange à violência de gênero em todas as suas nuances que, de fato, leve à mudança significativa das relações sociais.

Referências

- BERTAUX, D. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Tradução de A. C. Cavalcante e D. M. G. Lavallée. São Paulo: Paulus, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos: educação profissional técnica de nível médio/ensino médio – documento base*. Brasília: MEC, 2007.
- _____. Lei nº 11.340, 7 de agosto de 2006. *Presidência da República: Subchefia para Assuntos Jurídicos*. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11340.htm >. Acesso em: 23 set. 2014.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. *Presidência da República*: Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em: 12 ago. 2014.

CORREIA FILHO, F.L. et al. *Projeto Cadastro de Fontes de Abastecimento por Água Subterrânea, estado do Maranhão*: relatório diagnóstico do município de Codó, Teresina: CPRM, Serviço Geológico do Brasil, 2011.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012.

LALANDA, P. Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica. *Análise Social*. V.23, n 148, p. 871-883, 1998.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. Comissão Interamericana de Direitos Humanos. *Convenção Interamericana para Punir, Prevenir e Erradicar a Violência contra a Mulher, Convenção de Belém do Pará, 1994*. Disponível em: <https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/m.Belem.do.Para.htm>. Acesso em: 18 set. 2014.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas: Pontes, 2009.

ROCHA, L. M. L. N. *Casas-abrigo: no enfrentamento da violência de gênero*. São Paulo: Veras Editora, 2007. (Série Temas 6).

ROSEMBERG, F. Enfoques e Abordagens: Educação e Gênero no Brasil. *Projeto História*. São Paulo, n 11, p. 7-18, 1994.

SAFFIOTI, H. I. B. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. *Cadernos Pagu*. Campinas, n. 16, p. 115-136, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n16/n16a07.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2014.

_____. *Gênero, patriarcado e violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SPOSATI, A. Exclusão social e fracasso escolar. *Revista em Aberto*, Brasília V. 16, n 71, p. 21-32, jan. 2000.

Notas

- 1 Este artigo apresenta um recorte da dissertação *Narrativas de Mulheres: violência de gênero e suas repercussões nas trajetórias educacionais*, desenvolvida no mestrado em Políticas Públicas da Universidade Federal do Piauí (UFPI), 2014.
- 2 A Convenção de Belém do Pará refere-se à Convenção Interamericana para Prevenir, Punir, e Erradicar a Violência Contra a Mulher, realizada em Belém do Pará, em 1994, promovida pela Organização dos Estados Americanos (OEA).
- 3 O Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi criado pelo Decreto 5.840/2006. É destinado àqueles/as que concluíram o ensino fundamental, mas não tiveram oportunidade de iniciar ou continuar os estudos no ensino médio e, ao mesmo tempo, integrar uma formação profissional (BRASIL, 2007). Quanto ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), foi criado pela Lei N. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, com a integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão e das Escolas Agrotécnicas Federais (BRASIL, 2008).
- 4 As mulheres que se autodeclararam solteiras tiveram um relacionamento conjugal anterior, sem união formal.
- 5 Embora se discorde desta terminologia, a expressão “do lar” é usualmente utilizada em pesquisas e documentos oficiais para se referir às mulheres que não exercem nenhum tipo de trabalho extra lar, apenas executam o trabalho doméstico.
- 6 Legitimação: quando o modelo masculino hegemônico busca seu reconhecimento e, para isto, sustenta a ideologia da dominação do homem sobre a mulher através de ações autênticas e verdadeiras. A sua estratégia na pesquisa foi a narrativização que consiste na construção da legitimação “por meio da recorrência a história que buscam no passado a legitimação do presente” (RAMALHO; RESENDE, 2009, p. 49-50). Quanto à reificação, trata-se da retratação de uma situação transitória como permanente e natural. Ela se fundamentou através da naturalização e eternalização. A naturalização é a estratégia ideológica que atribui um caráter de naturalidade aos fenômenos sociais, como se fossem independentes da ação humana. Já a eternalização é quando fenômenos históricos são tratados como permanentes (RAMALHO; RESENDE, 2009, p. 49-50).
- 7 O analfabetismo na cidade de Codó alcança mais de 20% da população (CORREIA FILHO, 2011).
- 8 As formas de violência contra mulheres adotadas nesta pesquisa pautaram-se no artigo 5º da lei 11.340/06 (BRASIL, 2006).

Ana Carolina Cerveira Tavares

anacarolina@ifma.edu.br

Mestre em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Assistente Social do Instituto Federal do Maranhão (IFMA)

Inez Sampaio Nery

ineznery.ufpi@gmail.com

Doutora em Enfermagem pela Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Professora do Departamento de Enfermagem da Universidade Federal do Piauí (UFPI)

IFMA

Departamento de Atendimento ao Educando (DAE)

Campus Codó

Povoado Poraquê, s/n, Zona Rural
Codó – Maranhão – Brasil
CEP: 65400-000

UFPI

Campus Universitário Ministro Petrônio Portela
Bairro Ininga
Teresina – Piauí – Brasil
CEP: 64049-550