

## **EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO DE MULHERES ESTUDANTES DO PROEJA**

Ana Cláudia Ferreira **Godinho** – UEMG

Agência Financiadora: CAPES

### **Resumo**

Pessoas jovens e adultas, quando ingressam numa turma de EJA, colocam em circulação saberes e valores de variadas esferas, dentre as quais se destacam a experiência de trabalho. Até aí, estamos retomando afirmações consensuais no campo da educação. Para ir adiante neste debate, problematizamos quais saberes são estes quando é de mulheres trabalhadoras o público predominante de um curso de EJA integrada à EP. As trabalhadoras pouco escolarizadas, vistas enquanto sujeitos da EJA, indicam questões específicas sobre a construção de práticas escolares emancipatórias. O objetivo deste texto é problematizar as experiências de trabalho de mulheres estudantes do PROEJA e as manifestações em sala de aula desses saberes. Os estudos feministas e os sobre trabalho e gênero subsidiam as reflexões deste texto, que retomam dados gerados em um estudo etnográfico, concluído em 2012. Ressalta-se a invisibilidade de saberes produzidos no trabalho quando este se vincula ao trabalho doméstico não remunerado. O silêncio em relação a estes saberes indica a sua desvalorização social e a necessidade de sua problematização pela escola.

**Palavras-chave:** EJA; trabalho; mulheres; PROEJA; saberes não escolares.

## **EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO DE MULHERES ESTUDANTES DO PROEJA**

### **Apresentação**

Pessoas jovens e adultas, ao ingressarem na EJA, já possuem uma imensa bagagem de saberes não escolares, dentre os quais se destacam os produzidos no trabalho. Até aí, estamos retomando afirmações muito genéricas e velhas conhecidas de quem pesquisa na área da educação. Para dar um passo adiante neste debate, pretendemos aprofundar nosso olhar sobre as experiências de estudo e de trabalho de alunas de um curso de EJA integrada à Educação Profissional, do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA.

As trabalhadoras pouco escolarizadas, vistas enquanto sujeitos da EJA, indicam questões específicas sobre a construção de práticas escolares emancipatórias. O objetivo

deste texto é problematizar as experiências de trabalho de mulheres estudantes do PROEJA e as manifestações em sala de aula desses saberes.

A escolha de estudantes mulheres decorreu do predomínio de mulheres no corpo discente das turmas de PROEJA de todo o estado, conforme levantamento realizado em uma pesquisa sobre a implementação do programa no Rio Grande do Sul. Esse dado motivou nosso interesse por compreender o trabalho das mulheres como um elemento importante para a compreensão dos sujeitos da EJA e, com isso, a criação de práticas escolares adequadas às especificidades e à diversidade deste público. Os estudos sobre trabalho e gênero e os estudos feministas subsidiam as reflexões deste texto, que retomam dados gerados em um estudo etnográfico<sup>1</sup>, concluído em 2012.

### **A presença crescente de mulheres no mercado de trabalho e na escola**

É inegável que a presença crescente das mulheres no mercado de trabalho esteja associada à globalização e às transformações do processo produtivo ocorrido nas últimas décadas. Conforme Hirata (2009), pesquisas sobre os efeitos da globalização em relação ao emprego indicam o aumento do trabalho remunerado e do emprego assalariado de mulheres em todo o mundo. Os estudos da autora abordam essa relação e ressaltam a precarização<sup>2</sup> do trabalho das mulheres como uma das consequências desse processo (HIRATA, 2009; 2001/2002). Com o aumento de trabalhadoras mulheres, ocorreu uma bipolarização dos empregos femininos, conforme a autora:

(...) de um lado, estabelece-se um pólo constituído por mulheres executivas de profissões intelectuais superiores, categorias que se feminizam (médicas, advogadas, juízas, arquitetas, jornalistas, professoras universitárias, pesquisadoras, assalariadas do ramo da publicidade e da arte, etc.); do outro, mulheres que se mantêm nas ocupações tradicionalmente femininas: funcionárias públicas, da saúde, da educação, dos serviços aos particulares, auxiliares de enfermagem, enfermeiras, professoras primárias, profissionais do *home care* – que atendem pessoas idosas, doentes, crianças, e que fazem o trabalho doméstico como empregadas, faxineiras, etc. (p.30)

---

<sup>1</sup> No estudo em questão, os dados foram gerados por observação participante (registrada em diário de campo e em vídeo) em uma turma de curso técnico em Administração - PROEJA, em um campus da Região Metropolitana de Porto Alegre-RS; e por questionários e entrevistas narrativas com estudantes da turma acompanhada, com a finalidade de conhecer as experiências de trabalho e de estudos daquelas mulheres.

<sup>2</sup> Hirata (2009) define o trabalho precário a partir de três indicadores: a ausência de proteção social e de direitos sociais; a carga horária reduzida de trabalho (trabalho em tempo parcial), que acarreta salários também reduzidos; e os níveis baixos de qualificação, relacionados à ausência de qualificação formal, que acarreta a baixa renda do/a trabalhador/a.

No Brasil, essa bipolarização da presença das mulheres no mercado de trabalho pode ser encontrada nos dados estatísticos analisados por Bruschini (2007). A pesquisadora, ao comparar dados estatísticos do PNAD, do RAIS e do Inep referentes aos anos 1990 e anos 2000 para traçar um panorama do trabalho das mulheres brasileiras, mostra que as mulheres escolarizadas apresentam participação crescente em cargos de gerência e direção, em profissões de prestígio; por outro lado, muitas mulheres encontram-se em ocupações precárias e informais. Além disso, permanece desigual a distribuição do trabalho doméstico não remunerado<sup>3</sup>, pois as mulheres ocupadas dedicavam 27 horas a este trabalho, enquanto os homens dispensavam pouco mais de 10 horas, ou seja, as mulheres dedicavam mais do dobro do tempo dedicado pelos homens a este trabalho (BRUSCHINI, 2007). Se compararmos estes dados com os indicadores sociais mais recentes do PNAD (IBGE, 2010), percebemos que a distribuição permanece desigual, e o trabalho doméstico não remunerado continua concentrado nas mulheres, pois enquanto a média de horas gastas pelos homens ocupados foi de 9,5 a das mulheres era de 22,0.

Nesse contexto de avanço das mulheres na participação no mercado de trabalho, também não se pode ignorar a luta das mulheres pelo direito ao trabalho. Há mudanças decorrentes de décadas de luta do movimento feminista, que compreende o direito ao trabalho remunerado como um aspecto fundamental – não o único, mas um importante elemento – da emancipação das mulheres. Nesse sentido, a presença crescente das mulheres no mercado de trabalho representa um paradoxo, pois, ao mesmo tempo em que significa um avanço na conquista do direito ao trabalho pelas mulheres, esta inserção no mercado de trabalho é marcada pela precariedade e a vulnerabilidade crescentes (NOGUEIRA, 2004; HIRATA, 2000/2001).

Esse paradoxo também tem uma dimensão subjetiva, ao que Marcela Lagarde denomina de “ideologia amorosa” (2005) que define o “ser” mulher como a que está para os outros na razão de ser e estar no mundo. Ao aprender que é um ser “destinado ao amor” e conseqüentemente ao serviço da manutenção da vida cotidiana dos outros, a mulher enfrenta um dilema ao ir em direção ao trabalho remunerado, afinal, a casa fica sem o seu controle total. Nesse conflito, Oliveira (2005) estabelece uma reflexão que merece atenção ao ressaltar o sofrimento psíquico vivido silenciosamente pelas mulheres trabalhadoras: ao ingressar no mercado de trabalho, cada mulher jura para a família (em especial, as famílias heterossexuais) que, ao sair de casa, ninguém perceberia sua ausência, ou seja, ela deixaria

---

<sup>3</sup> Adotamos a definição de Sorj (2004) ao trabalho doméstico não remunerado, como o conjunto de afazeres domésticos realizados no domicílio de residência, portanto, no contexto familiar, da vida privada.

tudo arrumado e pronto. Assim, se, por acaso, alguém chegasse em casa antes dela, tudo estaria organizado: comida pronta no fogão, roupa lavada e passada, etc. Ao mesmo tempo, essa mulher busca demonstrar para seus patrões (independentemente que sejam patroas, pois a lógica patriarcal não nos parece ter variação de gênero nas relações de trabalho enfrentadas pelas mulheres), que eles não perceberiam que ela era mulher, pois trabalharia duro como um homem!!!

Estas questões corroboram a análise produzida por Saffioti (1979) já nos anos 1970 sobre a condição da mulher trabalhadora nas sociedades de classes: estas definem marcas sociais utilizadas para discriminar determinados grupos e, com isso, desvalorizar a sua força de trabalho. Nessa lógica, homens e mulheres da classe trabalhadora são explorados, porém, elas sofrem em muito maior proporção, pois além dos processos de desvalorização e estigmatização de sua classe social, enfrentam outros, de gênero.

Esquemáticamente falando, a acumulação de capital (supondo-se que a mais-valia apropriada pelo capitalista seja investida na empresa) varia em razão inversa do capital variável desembolsado, o que significa que o lucro (expressão empírica da mais-valia) é tanto maior quanto menor for o número de trabalhadores assalariados da empresa ou quanto menores forme os salários a eles pagos. A realização desta lei do modo capitalista de produção encontra na inferiorização social da mulher um elemento coadjutor de alta relevância. Quer através da marginalização da mulher das funções produtivas, quer por meio do emprego de sua força de trabalho, sempre foi possível alterar a composição orgânica do capital pela redução da parcela variável deste. (SAFFIOTI, 1979, p.40)

Nessa perspectiva, questões ligadas à vida reprodutiva e ao papel atribuído às mulheres no contexto familiar são utilizadas como argumentos para reforçar a desvalorização do trabalho feminino e, em especial, das ocupações relacionadas à esfera doméstica (trabalhadoras domésticas, cuidadoras, etc.).

Nas últimas décadas, a presença das mulheres pouco escolarizadas no mercado de trabalho não parece ocorrer em melhores condições, como mostrou o estudo de Hirata (2009) ao ressaltar a bipolarização dos empregos femininos e, em decorrência, a desigualdade social entre as mulheres. Quem desempenha as “ocupações tradicionalmente femininas” está exposta ao trabalho precarizado e vulnerável – bem como à intensificação do trabalho, a que também estão expostas as mulheres localizadas no outro pólo. Em países pobres, como o Brasil, a precarização do trabalho das mulheres está relacionada ao trabalho informal (HIRATA, 2009).

Considerando dados mais recentes do PNAD (IBGE, 2009) sobre a atividade de trabalho da população brasileira e, especificamente do Rio Grande do Sul, corroboram a análise da autora. No Brasil, mais da metade das mulheres de 16 anos ou mais encontrava-se fora do trabalho formal (51,2%) em 2009; e pouco menos da metade, no Rio Grande do Sul (47,5%). Sendo assim, a taxa de atividade das mulheres continua aumentando, se comparados os dados apresentados por Bruschini e os mais atuais.

Se considerarmos a bipolarização dos empregos femininos, podemos presumir que desse contingente de mulheres ativas, grande parte se encontra no pólo marcado pela precarização. Como essas características costumam ser justificadas pela baixa escolarização e qualificação profissional, são as mulheres pouco escolarizadas as mais atingidas. Na tentativa de obter a qualificação profissional necessária para alcançar ocupações com melhores condições de trabalho e remuneração, muitas mulheres vêm buscando retomar suas trajetórias escolares, interrompidas na infância ou na adolescência. Diante da ausência de lutas coletivas ou de políticas públicas específicas para as mulheres no que diz respeito à garantia do direito ao trabalho, elas buscam individualmente criar suas saídas para acessar direitos básicos, como trabalho e educação. Quando elas percebem que o seu direito ao trabalho é apenas parcialmente garantido, ao acessarem somente trabalhos precarizados, com o argumento de que elas não têm a qualificação necessária, a saída que buscam é a qualificação profissional – integrada à elevação de escolaridade, no caso do PROEJA.

Por todos esses aspectos, vemos que não é por acaso que as mulheres procuram a conclusão da escolaridade básica ao mesmo tempo em que o mundo do trabalho passa por transformações importantes no que diz respeito à divisão sexual do trabalho e ao emprego da força de trabalho feminina no Brasil e no mundo. Assim, o predomínio de mulheres nas turmas de EJA pode ser considerado um fenômeno de *feminização* da escola de EJA, em analogia ao processo de *feminização no mundo do trabalho*, como Cláudia Nogueira (2004) definiu o processo de crescente ocupação das mulheres.

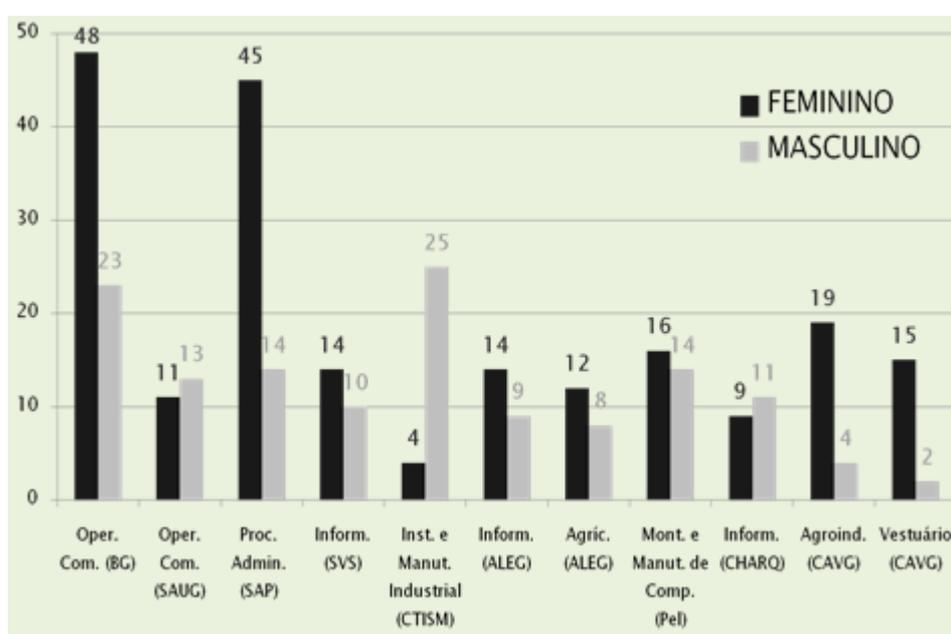
### **O predomínio de mulheres em salas de aula do PROEJA no Rio Grande do Sul**

Apresentamos até aqui algumas reflexões sobre o aumento da participação das mulheres no mundo do trabalho e a precariedade dos empregos e ocupações a que muitas delas têm acesso, inclusive pela desvalorização das áreas e das ocupações associadas às mulheres. O intuito dessa revisão foi compreender e problematizar o contexto de mudanças no mundo do trabalho e sua relação com o predomínio feminino em cursos de EJA

integrada à Educação Profissional, observado na maioria dos cursos do PROEJA no Rio Grande do Sul, inclusive na turma acompanhada em estudo etnográfico, no campus X.

Essa constatação foi feita no acompanhamento<sup>4</sup> da implantação dos cursos nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFs. A interlocução com outros pesquisadores e pesquisadoras de três universidades do Rio Grande do Sul permitiu conhecer dados sobre o perfil dos estudantes do PROEJA dos três IFs do referido estado. Ao depararmos com os dados sobre a distribuição das matrículas por gênero, entre outros aspectos, este acompanhamento indicou o predomínio de estudantes mulheres nos cursos oferecidos no Rio Grande do Sul. Em distintas áreas, os cursos técnicos foram ocupados principalmente pelo público feminino.

Gráfico 1. Distribuição das matrículas nos cursos do PROEJA por gênero (2006-2008)



Fonte: Marcolla et al. (2009)

As mulheres ocuparam as turmas de PROEJA, programa cujo Documento Base (BRASIL, 2007) enfatiza o reconhecimento da diversidade do público atendido pela EJA e a valorização dos saberes não escolares destes sujeitos – em especial os produzidos no trabalho – contemplando-os na construção do currículo destes cursos, além de almejar a superação da dicotomia histórica no sistema escolar brasileiro entre o ensino propedêutico

<sup>4</sup> O acompanhamento da implantação dos cursos de PROEJA ocorreu em diferentes estados do Brasil, a partir da criação de um convênio específico para esta finalidade no ano de 2008. A respeito, ver Franzoi e Machado (2010).

e o técnico, sendo, portanto, o primeiro programa a contemplar a EJA nesse esforço de integração entre EP e a educação básica.

Nesse contexto, podemos pensar que as mulheres, ao ocuparem os bancos escolares, teriam espaço para problematizar a própria vida, os modos de ser mulher, trabalhadora e estudante, suas condições de trabalho e os saberes produzidos nessas experiências. Com esse enfoque, acompanhar uma turma como a do campus X, com dezesseis mulheres e somente dois homens, possibilitaria problematizar quais saberes produzidos no trabalho as mulheres verbalizam em sala de aula e, assim, conhecer melhor as especificidades deste sujeito da EJA.

O reconhecimento desses saberes no processo educativo não era uma novidade do programa, haja vista toda a contribuição dos movimentos de educação popular e, em especial, de Paulo Freire na afirmação da centralidade dos sujeitos das classes populares e dos *saberes de experiência feitos* (FREIRE, 1992). Tampouco seria uma concessão da escola nem do Poder Público, mas, ao contrário, refletiria uma conquista difícil – ainda não plenamente alcançada – advinda de décadas de experiências e lutas tanto dos movimentos de educação popular quanto dos movimentos feministas, ao lutarem pelo reconhecimento da mulher como sujeito de direitos, inclusive do direito a conhecer-se, como afirma Miguel Arroyo (2010) em relação ao direito de todas as pessoas das classes populares a conhecer suas histórias, seus saberes, suas culturas e, desse modo, reconhecerem-se como sujeitos de conhecimento. Além disso, o fato dos cursos serem ofertados em instituições públicas de excelência no que diz respeito ao ensino técnico era uma novidade para a EJA, pois representava a possibilidade de acesso a uma educação profissional que não reduzisse a educação dos/as trabalhadores/as à sua formação técnica nem à sua adaptação às novas demandas do mercado<sup>5</sup>.

Ao acompanhar o campus<sup>6</sup> X da Região Metropolitana de Porto Alegre-RS, novamente a primazia feminina em sala de aula chamou a atenção: no quarto semestre do curso, a turma de PROEJA contava com dezesseis mulheres e apenas dois homens. Além disso, a procura crescente das mulheres pela elevação de escolaridade evidenciava-se no

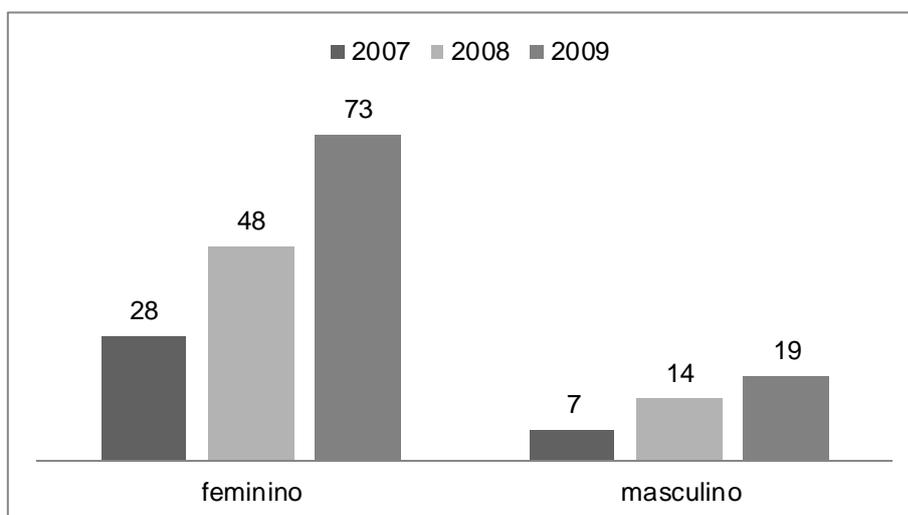
---

<sup>5</sup> Diversos/as pesquisadores/as do campo Trabalho e Educação não interpretaram com o mesmo otimismo a proposição do programa. Frigotto (2007), Rummert (2007), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) foram enfáticos na denúncia da lógica de subordinação ao capital, presente neste programa e em outros lançados no mesmo período, como Projovem e Escola de Fábrica.

<sup>6</sup> Nome omitido para preservar a identidade do grupo, em conformidade ao TCLE assinado pelas participantes da pesquisa.

número de matrículas nas demais turmas de PROEJA daquele campus, que crescia ano a ano, como indica o gráfico 2.

**Gráfico 2. Matrícula inicial no PROEJA por gênero – campus X**



Fonte: autora (2012)

Naquela turma, quem obtivera aprovação em todas as disciplinas, encontrava-se a um ano da formatura<sup>7</sup>. Por outro lado, equivalências entre disciplinas, criação de outras (sem equivalência), fizeram com que duas alunas da turma anterior passassem a dividir seu tempo entre a turma do 4º semestre e o seu grupo original (do último semestre).

O número de estudantes frequentes indicava um nível elevado de evasão: ao iniciar o curso, havia 40 pessoas em sala de aula. No período de realização do trabalho de campo, apenas 16. Em algumas disciplinas, o número era ainda menor, devido à reprovação de algumas estudantes em disciplinas anteriores. Desse modo, dentre as estudantes frequentes, a metade seguia a grade curricular sem qualquer alteração, enquanto a outra metade obrigou-se a remanejar as disciplinas conforme a disponibilidade de horários devido à reprovação em uma ou mais disciplinas de semestres anteriores.

Além disso, o contato com a turma permitiu identificar a presença de estudantes (38%) que já possuíam o Ensino Médio concluído ao ingressarem no curso (dentre as quais 25% haviam concluído na modalidade regular e 13% em exames de certificação). Essas mulheres, portanto, estavam refazendo a escolarização. As demais estudantes (62%)

<sup>7</sup> O curso Técnico em Administração do campus acompanhado está organizado em regime semestral, totalizando seis semestres de disciplina e mais um semestre de estágio (optativo). Portanto, ao final de três anos o aluno pode concluir o curso, mas, conforme sua disponibilidade pessoal e a oferta de estágios da região, ele poderá complementar sua formação com essa experiência.

tinham Ensino Fundamental completo, escolaridade exigida para ingresso nos cursos de PROEJA de nível médio.

Essa característica não é uma particularidade da turma acompanhada. Ao contrário, a presença de estudantes que frequentam novamente o Ensino Médio para poder cursar o PROEJA é um fenômeno comum a diferentes campi, identificado no projeto de pesquisa em que acompanhamos os cursos de PROEJA de todo o estado. Esse uso do programa como um curso técnico por pessoas cuja escolaridade básica já fora concluída na adolescência motivou o estudo de Klinski (2009), com estudantes de outro IF do Rio Grande do Sul. Dentre os resultados da sua pesquisa, a autora destaca o prestígio social das escolas federais como uma das justificativas apresentadas pelos estudantes para a realização, pela segunda vez, do Ensino Médio, além do desejo de participar do ensino técnico.

No campus acompanhado, também esses motivos foram relatados pelas estudantes, que comentam em sala de aula, em referência ao nível de exigência nas disciplinas: “é um curso pra valer”, na avaliação de uma aluna. O enunciado justifica o prestígio da instituição. Porém, a afirmação também sugere um processo de avaliação escolar que vem paulatinamente excluindo as integrantes da turma, como evidenciam os dados de evasão, embora a questão não seja abordada durante as aulas.

Além disso, é pertinente mencionar que, na instituição, não há opção de realizar um curso subsequente<sup>8</sup> na mesma área. Sendo assim, as opções destas cinco mulheres são refazer o ensino médio no PROEJA gratuitamente ou pagar por um curso técnico em escola particular. O prestígio social da escola aliado à gratuidade do curso compõem o motivo principal da escolha, conforme manifestaram duas alunas. Cabe mencionar que esta é a única instituição de ensino da rede federal presente no município, representando a menor oferta de educação profissional na cidade, se comparada às escolas municipais, estaduais e privadas. As vagas do PROEJA foram bastante disputadas nos processos seletivos que haviam ocorrido e isso, de certo modo, reforçava a imagem de que ingressar na instituição, vencendo a concorrência com vários candidatos, era motivo de orgulho para as estudantes.

---

<sup>8</sup> Curso subsequente é o nome dado ao curso oferecido como qualificação profissional ao público que possui o Ensino Médio completo.

As experiências de trabalho e estudo das 16 estudantes eram bastante variadas. As informações<sup>9</sup> indicam que a turma não é um caso de juvenilização da EJA, fenômeno bastante presente na modalidade, nos últimos anos. A presença da juventude naquela turma se restringe a duas mulheres jovens (até 24 anos), ambas com idade a partir de 22 anos. As demais estudantes têm idade de 25 a 59 anos: duas delas na faixa de 25 a 29 anos; sete delas na faixa de 30 a 39 anos; duas, na faixa de 40 a 49 anos; e duas alunas na faixa de 50 a 59 anos.

As experiências de trabalho das mulheres no período do trabalho de campo eram marcadas pelo nível de escolaridade com que ingressaram no curso: aquelas que haviam cursado Ensino Médio regular atuavam na área do curso (25%), em cargos como supervisora de atendimento e secretária, por exemplo. As demais estudantes – com EF completo ou com EM completo obtido por exames de certificação – trabalhavam como bolsistas na própria escola (13%), desempenhando tarefas de secretária e de telefonista; operadoras de máquina em fábricas da Região Metropolitana (19%); em ocupações ligadas ao trabalho doméstico (19%), como auxiliar de cozinha e como auxiliar de serviços gerais em empresa prestadora de serviços ou no serviço público; e em comércio e serviços (37%), como vendedora, atendente de *call center*, e uma delas no mercado informal, como cabeleireira, manicure, revendedora de cosméticos e de lingerie.

Se considerarmos as ocupações por que já passaram ao longo das trajetórias de trabalho, constariam ainda outras, tais como: empregada doméstica, babá, cuidadora de idosos, costureira, auxiliar de cozinha (em restaurante e em padaria) e professora assistente (em escola de educação infantil). Além disso, a maioria das alunas já passou por mais de uma dessas ocupações. São, portanto, trajetórias de trabalho bastante diversificadas e fragmentadas.

Além disso, destaca-se nas trajetórias das estudantes pouco escolarizadas a presença de diferentes ocupações associadas às tarefas domésticas. As condições precárias de trabalho somam-se à estigmatização de atividades reconhecidas como “coisinhas de mulher”, ou seja, desvalorizadas como um trabalho de menor importância, realizado pela mulher, mesmo em famílias em que ela tem trabalho remunerado. Desse modo, as trajetórias de trabalho destas mulheres apresentam as características do trabalho precarizado indicadas por Hirata (2009). À exceção das mulheres que atuam na área do

---

<sup>9</sup> No período do trabalho de campo (2º semestre de 2010), recolhemos informações a partir de questionários, entrevistas individuais e conversas informais durante o trabalho de campo. Assim, conhecemos suas histórias e as características das experiências de estudos e de trabalho sintetizadas neste artigo.

curso, as demais estudantes encontram-se majoritariamente em trabalhos precarizados, como operadora de *call center* e operadoras de máquina (estas, trabalhando de madrugada, da meia noite às seis da manhã).

Há diferenças evidentes entre as experiências de trabalho das mulheres com EM completo e aquelas que efetivamente constituem o público do programa, ou seja, mulheres com Ensino Fundamental completo, que interromperam os estudos na adolescência e retornaram aos bancos escolares para concluir a educação básica no PROEJA. Embora todas essas mulheres façam parte do mesmo pólo, se considerada a análise de Hirata (2009), a atuação na área do curso, diretamente relacionada às trajetórias escolares destas mulheres, afinal, são justamente as estudantes com escolaridade básica completa as que se encontram em cargos administrativos. De certo modo, havia estudantes de EJA e alunas potenciais de um curso técnico pós-médio. Na ausência deste, elas ocuparam vagas do PROEJA para obter a qualificação profissional, e isso gerou situações de sala de aula que constrangeram<sup>10</sup> a participação das mulheres pouco escolarizadas em sala de aula.

Outro aspecto a ressaltar é o silêncio sobre as próprias experiências de trabalho doméstico remunerado. Diaristas, babás, cuidadoras de idosos, auxiliares de cozinha, entre outras trabalhadoras não mencionam experiências de trabalho em sala de aula e, com isso, os saberes produzidos no trabalho permanecem desconhecidos. Essa dificuldade de narrar o trabalho, amplamente estudada por Schwartz (2007), indica uma dificuldade de perceber valor numa atividade que socialmente não é considerada trabalho.

Na divisão social do trabalho, o gênero torna-se um elemento a mais na exploração das mulheres, como analisou Saffioti (1979). Daí a pertinência de se pensar a hierarquização de profissões e ocupações, própria das sociedades de classes, enquanto divisão sexual do trabalho, que se explicita na desvalorização das ocupações reconhecidas como trabalho feminino, em especial as ligadas à esfera doméstica (HIRATA, 2009). Na sala de aula do campus X, percebemos como esta hierarquização se manifesta pelo silêncio das mulheres em relação ao seu trabalho. Ou seja, a divisão social do trabalho repercute intensamente nas interações de sala de aula, bem como na construção do currículo da EJA. Se considerarmos que um carro-chefe desta modalidade é o diálogo da escola com os saberes não escolares dos e das estudantes, como lidar com saberes que não são interpretados deste modo? Ao contrário, são vistos como um não saber?

---

<sup>10</sup> Algumas alunas mencionaram, nas entrevistas individuais, seu desconforto para falar em aula.

Sobre o trabalho doméstico não remunerado, temos o mesmo silêncio, afinal, o trabalho doméstico como um todo é alvo de desvalorização. Entretanto, a desvalorização social do trabalho doméstico não remunerado interfere na vida de todas as mulheres daquela turma, independentemente de sua trajetória escolar ou atuação profissional na área do curso. Este seria, portanto, um ponto em comum sobre o trabalho a problematizar com estudantes mulheres.

Os dados sobre a distribuição das tarefas domésticas que constituem este tipo de atividade mostram que no país todo, a maioria das mulheres concentram este trabalho em suas casas. A pesquisa realizada pela Fundação Perseu Abramo (PERFIL DA MULHER BRASILEIRA, 2004) indica que 75% das mulheres entrevistadas afirmaram ser a principal responsável pelos afazeres domésticos e, se considerarmos a distribuição destes afazeres entre outras mulheres da família, como mãe e filhas (deixando os homens de fora desta divisão), o percentual sobe para 96%.

Este não reconhecimento dos afazeres domésticos como um tipo de trabalho não remunerado tem repercussões não só no modo como as mulheres o interpretam, como também no modo como (des)valorizam as ocupações relacionadas ao trabalho doméstico. Suspeitamos que essa desvalorização pode ser associada ao que Lagarde (2005) chama de “servidão voluntária” que, no caso das mulheres também está associado ao aprendizado secular de servir por amor, mas, ao mesmo tempo, por culpa. Quando lemos Gebara (2000) nos deparamos com o argumento da fenomenologia do mal feminino que, segundo o discurso religioso judaico-cristão, as mulheres possuem a “culpa” referente à herança de Eva. Essa tradição patriarcal ensina que as mulheres devem ser/estar submissas aos homens. E desse modo tudo o que vem das mulheres foi apreendido como mal, perigoso, vergonhoso e a ser preferentemente, vigiado. O trabalho doméstico, nas mais diferentes tradições culturais e religiosas, em grande medida foi entendido como atribuição “naturalmente” das mulheres, e nesse caso, algo vindo das mulheres não é algo bom. Os homens e os meninos que fazem o trabalho das mulheres são vistos como mais fracos ou como homens muito generosos por “ajudarem” as mulheres.

Esse silenciamento das mulheres em relação ao trabalho doméstico não significa que elas permaneçam o tempo todo caladas em sala de aula. Ao contrário, muitas delas interagem com os e as docentes e participam dos debates propostos em diferentes disciplinas. As falas destas estudantes mobilizam saberes produzidos em outras experiências, ligados à família, ao uso de serviços públicos ou aos meios de comunicação. Ou seja, elas não permanecem caladas o tempo todo em sala de aula. Elas criam suas

táticas para participar das aulas e fazer uso desse espaço, adentrar o currículo escolar mesmo que seja somente no nível da oralidade. Ainda assim, o trabalho doméstico, o trabalho precário da operária de uma fábrica altamente automatizada, o trabalho da atendente de call center... Todos eles permanecem de fora, em parte porque nem mesmo elas reconhecem saberes nestas atividades. Em entrevistas individuais com as estudantes, ao serem indagadas sobre o que já aprenderam em seu trabalho, a reação mais frequente era de estranhamento, como a dizer que não aprenderam nada ou, ao menos, nada de importante que valesse a pena mencionar.

Esses saberes permanecem *invisíveis* na sala de aula e na escola, como Silva e Eggert (2010) definem os saberes das mulheres artesãs, em referência às reflexões de Perrot sobre a invisibilidade da mulher no discurso histórico. Os saberes do trabalho feminino precisam ser visibilizados também para elas, num processo de afirmação identitária destas trabalhadoras para o qual a escola tem imensa contribuição a dar. Criar estratégias para conhecer a fundo estes trabalhos, descrever as habilidades e os saberes produzidos, mobilizados e (re)interpretados de acordo com cada situação: tudo isso e tantos outros aspectos dos trabalhos femininos podem ser investigados e narrados no sentido de visibilizar e afirmar o seu valor, de contribuir para processos educativos emancipatórios de mulheres trabalhadoras.

De que modo estes saberes podem ser abordados pela escola de EJA? Quais propostas educativas já foram desenvolvidas com o intuito de articular Educação e Trabalho? Resgatar, na formação inicial e continuada de professores/as, as experiências da educação popular, desenvolvidas pelos movimentos populares ou mesmo na escola pública pode ser um caminho para fazer da escolarização de pessoas jovens e adultas um espaço de valorização e problematização das experiências de trabalho dessas mulheres e dos saberes produzidos nessas experiências, um desafio que se coloca a docentes e pesquisadores/as da EJA frente a este cenário, de predomínio de mulheres em turmas de EJA.

## **Conclusão**

O presente estudo buscou conhecer as experiências de trabalho de mulheres estudantes de EJA, considerando que as mulheres trabalhadoras constituem um perfil específico de sujeitos da EJA. Reconhecê-las como protagonistas de saberes específicos, ligados à sua experiência de trabalho e gênero não significa ignorar outras experiências inexploradas neste estudo, mas também constitutivas dos saberes destas mulheres, como raça/etnia, sexualidade e outras. Ao contrário, identifica-se nesta observação uma lacuna

do estudo a ser superada em novos olhares sobre os dados gerados na pesquisa que originou este texto.

Olhar para estas mulheres permite compreender quem são, quais saberes elas produzem em suas trajetórias de trabalho e de vida e quais destes saberes elas verbalizam em sala de aula e quais permanecem silenciados e *invisíveis*. Nessa direção, o presente artigo pretende subsidiar a reflexão sobre o currículo da EJA. Ao conhecer e sistematizar os saberes destas mulheres através da investigação acadêmica, buscamos contribuir para a visibilização e valorização dos mesmos e, com isso, possibilitar a sua articulação com os saberes escolares.

Dito de outro modo, as reflexões desenvolvidas neste texto buscam oferecer ao debate educacional elementos para (re)pensar e (re)criar um currículo que efetivamente promova o diálogo entre saberes escolares e não escolares – e, no contexto da EJA, entre a escola e o mundo do trabalho – sem apartar estes saberes dos sujeitos que os criam. Não podemos ignorar que este diálogo é produzido pelos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Diante dessas questões, contemplar as experiências de trabalho destas mulheres nos parece um caminho profícuo para conhecer os saberes não escolares que elas produzem e entender por que tais saberes são silenciados em sala de aula, mesmo numa modalidade educativa como a EJA, cuja história é marcada pelas ricas experiências da Educação Popular e, portanto, pressupõe a reflexão crítica sobre o mundo tomando como base a valorização e a problematização dos saberes não escolares dos e das estudantes para, a partir daí, estabelecer o diálogo com os saberes escolares. Resgatar a dialogicidade e outros princípios da educação popular na escola de EJA é ainda um desafio, como indicaram os dados analisados neste texto. Apesar de todas as experiências produzidas nesse sentido nas últimas décadas, em diferentes regiões do país, como o MOVA, no Rio Grande do Sul e em São Paulo; o PET, em Belo Horizonte; o SEJA, no Rio Grande do Sul, entre tantas outras, a visibilização dos saberes produzidos pelos sujeitos da EJA permanece como um caminho a construir no contexto escolar.

## Referências

ARROYO, M. **Currículo** – território em disputa. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Documento Base. Brasília: MEC, 2007.

BRUSCHINI, M. C. A. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. **Cadernos de Pesquisa**, v.37, n.132, p.537-572, set.-dez./2007.

EGGERT, E. **Narrar processos**: tramas da violência doméstica e possibilidades para a educação. Florianópolis: Editora Mulheres, 2009.

FRANZOI, N. L.; MACHADO, M. M. Apresentação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.35, n. especial, p.11-17, jan.-abr./2010.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.100 – Edição Especial, p. 1129-1152, out. 2007.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A Política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n.92 – Especial, p.1087-1113, out.2005.

GEBARA, Ivone. **Rompendo o Silêncio**: Uma fenomenologia feminista do mal. São Paulo, Vozes, 2000.

HIRATA, Helena. A precarização e a divisão internacional e sexual do trabalho. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, n.21, p.24-41, jan.-jun./2009.

\_\_\_\_\_. Globalização e divisão sexual do trabalho. **Cadernos Pagu**, 17/18, p.139-156, 2001/2002.

IBGE. PNAD, 2009. Síntese de indicadores sociais. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2010/default\\_tab.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2010/default_tab.shtm) Acesso em 16/03/2015

KLINSKI, C. E esses estudantes quem são? In: FRANZOI, N et al (Orgs.). **Trabalho, Trabalhadores e Educação** – conjecturas e reflexões. Porto Alegre: Evangraf, 2010.

LAGARDE Y DE LOS RIOS, Marcela. *Los cautiveros de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. 4ª ed. México: UNAM, 2005.

MARCOLA, V et al. Levantamento quantitativo dos cursos de PROEJA no RS. [impresso]

NOGUEIRA, C. M. **A feminização no mundo do trabalho**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. *Reengenharia do tempo*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2005.

PERFIL DA MULHER BRASILEIRA. In: VENTURI, G.; RECAMÁN, M.; OLIVEIRA, S. (orgs.) **A mulher brasileira nos espaços público e privado**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

PERROT, M. **Minha história das mulheres**. 2ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

RUMMERT, Sônia Maria. A Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores Brasileiros no Século XXI – O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. In: **Gramsci, Trabalho e Educação: jovens e adultos pouco escolarizados no Brasil Actual**. Lisboa: Educa; Unidade I&D de Ciências da Educação, 2007. p.57-82.

SAFFIOTI, H. I. B. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1979.

SILVA, M. A. Por uma outra ciência – Tecendo a teoria feminista. In: EGGERT, E; SILVA, M. A. (Org.). **A Tecelagem como Metáfora das Pedagogias Docentes**. Pelotas: Ed. da UFPEL, 2009. p.15-30.

SILVA, M. A.; EGGERT, E. Tecendo possibilidades emancipatórias do cooperativismo com mulheres artesãs. **Revista FAEEBA**, v. 19, p. 165-174, 2010.

SORJ, B. Trabalho remunerado e trabalho não-remunerado. In: VENTURI, G; RECAMÁN, M; OLIVEIRA, S. (Orgs.). **A mulher brasileira nos espaços público e privado**. São Paulo: editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

VENTURI, G; RECAMÁN, M; OLIVEIRA, S. (Orgs.). **A Mulher Brasileira nos Espaços Público e Privado**. 1ª reimpressão. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2009.