

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Liana Pereira Machado Canto

**NARRATIVAS DE TRABALHADORAS DOMÉSTICAS ESTUDANTES DA EJA E
SUAS RELAÇÕES COM O SABER**

São Leopoldo

2009

Liana Pereira Machado Canto

**NARRATIVAS DE TRABALHADORAS DOMÉSTICAS ESTUDANTES DA EJA E
SUAS RELAÇÕES COM O SABER**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, como requisito para obtenção do título de Mestre em educação.

Orientadora:

Prof^a Dr^a Maria Clara Bueno Fischer

São Leopoldo

2009

Liana Pereira Machado Canto

**NARRATIVAS DE TRABALHADORAS DOMÉSTICAS ESTUDANTES DA EJA E
SUAS RELAÇÕES COM O SABER**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Orientadora: Dr^a Maria Clara Bueno Fischer

Prof^a Dr^a Edla Eggert

Prof^a Dr^a Naira Lisboa Franzoi

AGRADECIMENTOS

Agradeço com muito carinho a todos os que contribuíram para a realização desta pesquisa:

Ao Marcelo,
que mesmo com as dificuldades surgidas durante o caminho, não desacreditou e apoiou
minhas escolhas.

Ao meu filho Leonardo,
que está sempre ao meu lado e fortalece meus sonhos e projetos de vida.

Aos meus pais Jorge e Eliani,
que sempre acreditam e incentivam a realização de meus objetivos.

Aos meus irmãos Maurício e Jéssica,
pelo carinho e compreensão.

A meus avôs Elohé e Terezinha,
pelo incentivo, ajuda e afeto.

À professora Maria Clara,
pela orientação, colaboração e incentivo decisivo para o meu desenvolvimento acadêmico.

Ao grupo de pesquisa CAPES/PROEJA – RS,
que proporcionou momentos importantes de aprendizagem e partilha, em especial a Patrícia
Nunes e a professora Naira Franzoi.

Às mulheres participantes da pesquisa,
que compartilharam comigo suas histórias de vida e foram fundamentais neste processo.

Às professoras componentes da banca, Edla Eggert e Naira Franzoi,
pelas contribuições e sugestões durante a realização do estudo.

*Não é no silêncio que os homens se fazem, mas
na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.*
Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa trata das relações que as mulheres trabalhadoras domésticas estabelecem com o saber. O objetivo central foi compreender as relações destas mulheres com o saber escolar e com o saber de suas experiências de trabalho contribuindo para reflexões sobre o PROEJA. Foram realizadas entrevistas inspiradas na metodologia de histórias de vida de Josso (2004), com seis mulheres alunas da EJA que são atualmente ou que já foram trabalhadoras domésticas. Foram realizados encontros individuais para entrevistas e, por último, uma conversa coletiva com o grupo de mulheres. Saliento que a metodologia utilizada propiciou uma oportunidade de formação para as participantes, segundo Josso, “uma experiência formadora”. Destaco como referencial teórico utilizado os estudos de Schwartz (2000, 2003), Charlot (2000, 2001) e Malglaive (1995) sobre o saber e a relação com o saber; Josso (2004) sobre pesquisa-formação e histórias de vida, o que também fundamentou a metodologia utilizada; Lagarde (2005) com reflexões sobre gênero. Foi identificado que no decorrer de suas trajetórias de vida as mulheres domésticas estabeleceram relações “invisíveis” com o saber das experiências de trabalho, o que se justifica pela desvalorização social do trabalho reprodutivo no sistema capitalista e pelas relações de gênero. E relações contraditórias com o saber escolar, pois ficam entre o “distanciamento” e a “libertação”. Suas vivências na escola são predominantemente marcadas pelo fracasso escolar, repetência e a exclusão. Ao mesmo tempo, a “libertação” é expressa através das vivências hoje na escola, evidenciadas pelas relações com os colegas, o desenvolvimento da auto-estima e a inserção no mundo letrado. As relações entre Trabalho-Educação e a EJA se dão ao considerar o trabalho como categoria central e os diferentes espaços de produção de saber, em perceber nas práticas das mulheres trabalhadoras domésticas possibilidades de criação e em propiciar na EJA reflexões sobre o ser humano e suas relações com o mundo. E assim, pensando no PROEJA como um possível espaço educativo que proporcione as trabalhadoras domésticas ensino técnico desenvolvendo seus saberes do trabalho.

Palavras-chave: Saberes. Histórias de vida. Trabalho doméstico. Educação de jovens e adultos. Trabalho-Educação.

ABSTRACT

The present research addresses the relationship women working as house keepers establish with knowledge. The main goal was to understand the relations those women create with school knowledge and the knowledge acquired in their line of work contributing to discussions on the PROEJA. Inspired by Josso's life history methodology (2004), we interviewed six house keepers who attend night school in a Brazilian project called EJA (Youth and Adult Education), first individually and then collectively. We would like to emphasize the fact that the methodology has led to an opportunity of formation for the six women involved, which Josso calls "formative experience". The theoretical references are the studies by Schwartz (2000, 2003), Charlot (2000, 2001) and Malglaive (1995) on knowledge and the relations with knowledge; Josso (2004) on formative-research and life history, which has also been the basis for the methodology used on this research; Lagarde (2005) on reflections on gender. The research showed that in the course of their lives the house keepers established "invisible" relations with the knowledge that comes from the experience in the workplace, which is justified by the social depreciation of reproductive work in capitalism systems and by gender relations. Besides, there are contradictory relations with school knowledge, and they range from "being distant" to "being free". Their school experiences are predominantly those of failure, repeating school years and dropping out. At the same time, "being free" is expressed through the experiences they are having now, made patent by peer relation, the development of self-esteem and the entrance in the literacy world. The relation between Work-Education and EJA take place when we consider the different spaces of knowledge production and see work as a central category; when we see the possibilities of creation in the practices of those women; and when EJA students have the opportunity of reflecting on the human being and their relationship with the world. Thinking about PROEJA as an educational area that can provide to the house keepers a te chinique education developed their knowledge of word.

Key words : Knowledge. Life Histories. House keeping. Youth and Adult Education. Work-Education.

LISTA DE SIGLAS

EJA – Educação de Jovens e Adultos

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Sócio-Econômicos

MTE - Ministério do Trabalho e Emprego

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PED - Pesquisa de Emprego e Desemprego

PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador

PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	12
2.1 PENSANDO MEU PROCESSO DE FORMAÇÃO – O EXERCÍCIO DE CAMINHAR PARA SI.....	12
2.2 INTERESSE DE PESQUISA E OBJETIVOS.....	19
2.3 METODOLOGIA.....	19
2.3.1 Algumas escolhas.....	19
2.3.2 Pesquisa empírica.....	21
2.3.3 Procedimentos da pesquisa e relatos das etapas desenvolvidas.....	24
3 A REALIDADE ESTUDADA.....	28
3.1 CONTEXTO ACADÊMICO.....	28
3.2 MERCADO DE TRABALHO E A INSERÇÃO DA MULHER.....	30
3.3 TRABALHO DOMÉSTICO.....	33
3.4 A REALIDADE LOCAL E OS PROCESSOS DE EXCLUSÃO SOCIAL.....	36
3.4.1 O projeto municipal de educação de jovens e adultos.....	37
3.4.2 Os sujeitos da pesquisa - quem são estas mulheres?.....	41
3.5 MULHERES DOMÉSTICAS: PENSANDO RELAÇÕES DE GÊNERO.....	43
4 ALGUNS CRUZAMENTOS ENTRE A EJA E TRABALHO-EDUCAÇÃO.....	48
4.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	48
4.1.1 A EJA e seus processos de exclusão e inclusão social.....	49
4.1.2 Constituição de Políticas Públicas para a EJA.....	51
4.1.3 Escolarização e formação profissional.....	54
4.2 TRABALHO-EDUCAÇÃO E A EJA.....	59
4.2.1 Alguns sentidos para a Educação.....	59
4.2.2 Trabalho como princípio educativo.....	61
4.2.3 Mundos do trabalho.....	62
4.2.4 Trabalho-Educação e suas relações.....	67
5 HISTÓRIAS DE VIDA DE TRABALHADORAS DOMÉSTICAS E SUAS RELAÇÕES COM O SABER.....	73
5.1 CONCEITOS DE SABER.....	73
5.1.1 Saberes construídos na escola	77
5.1.2 Saberes da experiência.....	79
5.1.3 Saberes mobilizados/ produzidos na atividade de trabalho.....	80
5.2 RELAÇÃO COM O SABER.....	82
5.3 HISTÓRIAS DE VIDA SEGUNDO JOSSO.....	86
5.3.1 Marcas de formação em narrativas de vida.....	86
5.3.2 Histórias e trajetórias de trabalho e de escolarização.....	93
5.4 CONSTRUINDO SABERES.....	101
5.4.1 Relações das mulheres com o saber da experiência de trabalho.....	101
5.4.2 Relações das mulheres com o saber escolar.....	106
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	115
APÊNDICES.....	121

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação é o resultado da pesquisa desenvolvida durante o curso de Mestrado em Educação, a qual trata das relações entre Trabalho – Educação e a EJA e tem como questão central compreender as relações das trabalhadoras domésticas com o saber escolar e o saber de suas experiências de trabalho.

Ao iniciar minha inserção nesta pesquisa, tinha a intenção de investigar possíveis relações entre a EJA e a economia solidária, através de uma experiência escolar. Encontrei uma escola com uma proposta curricular diferenciada para a EJA, através de projetos envolvendo oficinas de geração de trabalho e renda com os estudantes. Esta idéia prevalecia e já vinha da experiência anterior de pesquisa como bolsista de iniciação científica, junto ao grupo de pesquisa da prof^a Maria Clara Bueno Fischer, intitulada “O saber do trabalho cooperativo e o trabalho cooperativo do saber”.

Após o envolvimento nesta experiência, muitas questões foram surgindo até a realização do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia “Saberes escolares numa prática de trabalho cooperativo: reflexões acerca de uma educação para a cooperação”. Partindo desta experiência com mulheres costureiras organizadas numa cooperativa, surgiram questões envolvendo suas experiências escolares na EJA, pois algumas das entrevistadas teriam voltado já adultas para a escola. Porém, após inserção na escola de EJA percebi que os estudantes tinham maior interesse em formação profissional do que a realização de oficinas de geração de trabalho e renda. Foi assim que, após idas e vindas, o objeto e o problema de pesquisa foram sendo modificados e o estudo foi ganhando novos caminhos.

O objetivo de entender as relações entre trabalho, educação e a EJA permaneceu. O amadurecimento durante o percurso foi desenhando outras possibilidades, inclusive pela inserção no campo empírico, que foi fundamental para as escolhas e decisões necessárias.

Uma decisão importante que enriqueceu muito a pesquisa foi a de escolher as trabalhadoras domésticas, de cujas experiências é que a pesquisa se desenvolveu. As narrativas de seis mulheres estudantes da EJA que fazem ou já fizeram parte deste grupo profissional contribuíram para que eu pudesse entender relações estabelecidas no decorrer de suas vidas com os saberes escolares e os saberes da experiência de trabalho.

Primeiramente, apresento uma volta à minha história de vida, estabelecendo os vínculos com a presente pesquisa, pois, segundo Josso (2004), a pesquisa é momento de formação para os sujeitos que participam e para o pesquisador. Após, apresento a metodologia que fundamenta e orienta a realização da pesquisa, a inserção empírica e os procedimentos utilizados, segundo inspiração na pesquisa - formação utilizada por Josso (2004).

Na segunda parte, trago o contexto da pesquisa, situando o debate acadêmico sobre o tema, principalmente através de artigos e pesquisas desenvolvidas sobre o trabalho doméstico, sobre a EJA e produção de saberes. Nesta parte, busco dados da situação da mulher no mercado de trabalho atualmente, o que contribui para entender o lugar e a proporção do trabalho doméstico no Brasil. Contextualizo onde será realizada a pesquisa, assim como a escola e quem são os sujeitos participantes. Finalizo esta seção apresentando reflexões sobre mulheres domésticas e relações de gênero, com apoio teórico de Lagarde (2005).

Na terceira parte, faço uma reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos, abordando as políticas públicas, a questão escolarização e a formação profissional. Apresento algumas relações entre trabalho, educação e a EJA, através de reflexões teóricas, principalmente com Arroyo (1991) e Kuenzer (1991), evidenciando os sentidos da educação e do trabalho nesta pesquisa, assim como a relação com a produção de saberes.

Na quarta parte, situo teoricamente o conceito “saber” a partir dos estudos de Schwartz (2000-2007), Malglaive (1995) e Charlot (2000 – 2001), o que ajudará na análise sobre as relações das trabalhadoras domésticas com o saber escolar e o saber da experiência de

trabalho. Busco em Josso (2004) seu trabalho com as histórias de vida, o que contribui para perceber as marcas de formação nas narrativas das participantes. Trago as reflexões acerca das relações que as mulheres vieram estabelecendo em suas trajetórias de escolarização e trabalho, considerando o referencial teórico e as percepções deste percurso.

Finalizo fazendo algumas considerações sobre o trabalho reprodutivo das trabalhadoras domésticas e as relações com o sistema capitalista. Busco destacar as relações que foram identificadas entre as mulheres participantes da pesquisa e os saberes escolares e de suas experiências de trabalho, assim como o lugar da escola na formação de jovens e adultos.

A realização desta pesquisa foi de extrema importância para minha formação e desenvolvimento como pesquisadora. Ao invés de apenas responder questões, surgiram, durante o caminho, inúmeros questionamentos para futuras investigações, relacionados às relações entre trabalho e educação, aproximações entre escola e trabalho, saberes e relações de gênero.

2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

2.1 PENSANDO MEU PROCESSO DE FORMAÇÃO – O EXERCÍCIO DE CAMINHAR PARA SI

Voltar ao passado e rememorar os eventos significativos de minha vida poderá ajudar a refletir sobre o processo atual que vivo, aqui especificamente voltado à atuação como pesquisadora. Primeiro busco minhas vivências familiares e meu percurso inicial na escola, até minha inserção profissional e meu desenvolvimento acadêmico, pois, segundo Josso (2004), um “encontro de si” é um processo complexo que envolve reflexão de si com os outros e com o mundo.

Para mim, é difícil analisar minha história. Acredito que esta dificuldade expressa algumas consequências de minha formação escolar. Durante o percurso escolar, sempre tive boas notas, tive sucesso em todas as séries, mas as melhores lembranças são as amizades deste período, algumas que até hoje são cultivadas. Portanto, hoje percebo que na minha formação escolar a prioridade foi reproduzir o que era transmitido pelos professores, estudar e fazer os trabalhos para tirar boas notas. Este processo foi naturalizado por mim por ser a prática escolar e este era o sentido de estar na escola e continuar nela, o que também era passado por minha família, segundo a formação que haviam tido. Tinha o desejo de continuar estudando, pois percebia como isso era importante e eu recebia muito incentivo em casa.

Tenho uma ligação muito forte com minha família. Meus pais sempre incentivaram os estudos, pois (como muitas famílias brasileiras) veem na escola uma oportunidade de uma vida melhor. Minha mãe fez o ensino fundamental em idade regular e depois do meu nascimento fez dois anos de magistério numa escola católica na cidade de Canoas, o que foi

interrompido com a gravidez de meu irmão. Ela teve experiência de trabalho bem cedo, iniciando no comércio, depois de adulta trabalhou um período em banco, depois de casada e do nascimento dos dois filhos, foi trabalhar no comércio, como vendedora em grandes lojas da região metropolitana de Porto Alegre. Ficou um tempo desempregada, pois com as crescentes exigências do mercado de trabalho, era difícil se inserir novamente, principalmente no comércio, que estipula um perfil excludente, predominantemente para a mulher. Até hoje exerce suas atividades de trabalho no comércio, atualmente com uma loja própria. Ela não voltou mais para a escola.

Meu pai terminou o ensino técnico de nível médio em contabilidade quando já era casado. Trabalhou, quando solteiro, em supermercados e, depois do casamento, foi cobrador em escritórios de contabilidade e de alguns estabelecimentos comerciais da época. Seu trabalho era ir até as casas das pessoas cobrar dívidas feitas nestas empresas. Era um trabalho na rua, caminhando de casa em casa. Após sair do último emprego como cobrador, meu pai resolveu concretizar um sonho e trabalhar com o que gosta desde a juventude, música. Numa ocasião ele disse que não queria mais ter patrão e montou seu próprio negócio, uma loja de cds e discos de vinil raros; desde jovem colecionava discos raros. Minha mãe sempre o apoiou e via nesta sua escolha uma oportunidade de crescimento. Até hoje ele trabalha neste comércio. Por muitos períodos tivemos dificuldades financeiras, o dinheiro nunca “sobrou”. Meu pai, por um longo tempo, correu para pagar dívidas e conseguir manter seu negócio. Hoje meu irmão é casado e trabalha numa indústria da cidade de Gravataí na produção de equipamentos eletrônicos e minha irmã mais jovem está na 6ª série do ensino fundamental. Sou casada e tenho um filho de oito anos. Meu esposo tem um comércio próprio há sete anos, uma padaria no bairro em que moramos, mas com as rápidas mudanças econômicas sofridas neste período, ele projeta se inserir em outra área profissional neste próximo ano, além de dar continuidade a seus estudos.

Esta é a família que vem me constituindo, me propiciando vivências diferenciadas e me incentivando no decorrer de minha vida. Este perfil relatado demonstra uma família composta por pessoas que sempre trabalharam e lutaram para alcançar seus objetivos, criando diferentes possibilidades e maneiras de viver.

Voltando ao passado, pontuo alguns momentos importantes da minha vida que refletem em minhas escolhas hoje. Após concluir o Magistério em 1998, fiz vestibular e iniciei o curso de Pedagogia na UNISINOS. Não foi fácil para minha família manter meus estudos, mas meus pais sempre falavam que, em primeiro lugar, estava o estudo, pois, segundo eles, o conhecimento é uma riqueza que sempre teremos. Minha família sempre priorizou os estudos e este foi, então, um valor que, desde pequena, fez parte de minha formação. Meus pais justificavam que “o conhecimento ninguém pode nos tirar” e que é uma maneira de se conseguir uma estabilidade profissional e financeira.

Neste mesmo período, tinha uma expectativa grande de “encontrar” um emprego, mas não foi fácil. Parecia que nunca iria conseguir uma vaga no mercado de trabalho e, em alguns momentos, repensava o porquê tinha escolhido esta profissão. Após nove meses procurando emprego em escolas da rede privada, consegui um estágio numa escola de educação infantil e ensino fundamental no centro da cidade de Gravataí, onde moro.

Esta foi uma experiência riquíssima em minha vida, pois aprendi com a “prática” muitos saberes importantes para o meu crescimento pessoal e profissional. A escola exigia que sempre estivéssemos estudando e procurando coisas novas, além de incentivar o estudo semanal através de reuniões para discussão e debate de textos e trocas de experiência e, algumas vezes, com palestras de profissionais de fora da escola. Trabalhei nesta escola dois anos e meio, e cada ano tive uma experiência docente diferente, passando do berçário à 1ª série.

Durante o tempo em que lá trabalhei fiz alguns concursos públicos para o cargo de professora e, após um ano e meio em que lá trabalhava, fui nomeada para trabalhar numa escola do município de Cachoeirinha/RS, no ensino fundamental. Então, durante um ano, trabalhava pela manhã na escola municipal e no outro turno na particular.

Paralelo a estes momentos, intensifiquei meus estudos na UNISINOS, fazendo mais disciplinas e estudando mais. Aos poucos, fui ampliando minhas experiências e relacionando os estudos com a prática de professora que tinha na escola; neste momento apenas aquela da escola municipal.

Em 2004, comecei a trabalhar com pesquisa como Bolsista de Iniciação Científica (UNIBIC) ¹ na UNISINOS. No início não sabia bem ao certo como seria, mas, aos poucos, fui entendendo e gostando cada vez mais deste envolvimento com a pesquisa.

Foi o início de uma nova fase em minha vida, através da qual iniciei um processo de estudos e reflexões de que antes não tinha conhecimento. Sempre trabalhei em escola e tinha uma visão “linear” sobre os processos educativos. Reconhecia que a educação ultrapassava o espaço escolar, mas eu valorizava mais a educação escolar. Tinha uma visão restrita sobre as relações entre a escola, o mundo do trabalho e, principalmente, dos pais e mães de meus alunos/as e o sistema econômico e político do qual fizemos parte. Todo este movimento de “mexer” com idéias e concepções, envolvendo o ser humano, a educação, as relações de trabalho e a escola, fizeram com que, aos poucos, ampliasse e desenvolvesse mais minha postura como educadora, estudante e ser humano.

Percebo que os estudos teóricos, feitos individualmente e debatidos em grupo durante minha experiência de bolsista de Iniciação Científica, deram um embasamento rico para minha formação. A participação nestes espaços proporcionou um maior conhecimento e

¹ A UNISINOS tem um programa de Iniciação Científica, UNIBIC, que incentiva estudantes da Graduação a participarem de pesquisas desenvolvidas por pesquisadores de diferentes áreas. Os estudantes são orientados pelos professores (as) e participam de atividades da pesquisa: em estudos teóricos, pesquisa de campo e eventos de Iniciação Científica.

questionamentos sobre meu agir, principalmente na escola. Outra dimensão importante foi conhecer a dinâmica em uma cooperativa de trabalho, as relações estabelecidas entre os trabalhadores/as e a vivência dos sujeitos neste espaço de produção. As relações que estabeleci entre teoria e empiria na pesquisa foram essenciais, pois passei a entender que uma completa a outra.

Para a conclusão do curso de Pedagogia, realizei o Trabalho de Conclusão de Curso com o título “*Saberes escolares numa prática de trabalho cooperativo – reflexões acerca de uma educação para a cooperação*”. Este trabalho investigou os lugares do saber escolar de mulheres trabalhadoras de uma cooperativa de costura na realização e implantação do trabalho cooperativo. Esta experiência de pesquisa foi muito relevante, pois, durante o período de sua realização, consegui estabelecer conexões entre o trabalho empírico e o teórico, além de experimentar as etapas de elaboração do estudo, o envolvimento com os sujeitos participantes, desde a negociação até as relações estabelecidas no final das visitas. Proporcionou-me um interesse em investigar a EJA - Educação de Jovens e Adultos, pois durante o estudo apareceram algumas falas interessantes de trabalhadores que estavam frequentando ou já haviam frequentado turmas de EJA.

Assim, em 2006, iniciei uma especialização em EJA, através de um convênio entre o Instituto de Educação Superior – IES de Cachoeirinha e a prefeitura da cidade. Os estudos teóricos da área não foram aprofundados, pois os módulos foram desenvolvidos enfatizando mais a prática do trabalho docente, deixando superficiais as reflexões teóricas. Entretanto, como a maioria dos colegas eram professores da EJA, esta experiência proporcionou uma troca múltipla e rica de vivências entre nós. No final dos módulos, realizei a monografia “*Trajetória histórica da EJA no Brasil: considerações entre Educação e Trabalho*”, o que me instigou a buscar informações e aprofundar o estudo teórico sobre o desenvolvimento da

EJA no Brasil para entender o que vivenciamos hoje, além de considerar as relações entre trabalho e educação ao longo deste processo.

No final de 2006, decidi elaborar uma proposta de projeto para a seleção de Mestrado em Educação, ampliando meus estudos anteriores. Realizei a seleção e fui aprovada na UNISINOS, o que foi motivo de felicidade para todos em minha família. Porém este foi um momento de muitas dúvidas, pois pagar a mensalidade não era possível e a solução seria conseguir uma bolsa de estudos.

Acredito que este é o desejo de muitos que terminam o curso de graduação e têm o objetivo de continuarem suas trajetórias acadêmicas. No meu caso, como leciono em escola pública, a remuneração não é suficiente para a realização de um curso de Mestrado, o que se torna contraditório quando pensamos na tão importante e necessária formação docente.

Foi nesta tensão que tive a oportunidade de ser bolsista PROEJA/CAPES², o que trouxe a alegria de continuar nesta caminhada. Este foi um período único, que trouxe mudanças significativas na minha vida, principalmente pelo fato de estar afastada do trabalho na escola durante a realização do curso, através de licença de dois anos, o que é exigência da bolsa.

Considero que este envolvimento com a pesquisa iniciado no curso de Pedagogia e no envolvimento como bolsista de iniciação científica se aprimorou durante a realização do curso de Mestrado. Hoje percebo meu crescimento durante este período e reconheço que ainda tenho muito a desenvolver, pois, como ser humano, estou em processo contínuo de aprendizagem.

Esta tentativa de “caminhar para si” repensando minha história, minha relação com minha família, com a escola e com o trabalho aponta significados desta pesquisa para minha formação: os sujeitos deste estudo são mulheres trabalhadoras domésticas, um grupo

² Este é um Programa de apoio ao ensino e à pesquisa científica e tecnológica em Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos – PROEJA-CAPES/SETEC (<http://portal.mec.gov.br/setec/>).

profissional que traz características próximas das vivências que tive na família com o trabalho; a pesquisa enfatiza o trabalho da mulher através de suas histórias de vida; amplia reflexões iniciadas na graduação sobre trabalho e educação. Realizar este estudo sobre as trabalhadoras domésticas e o saber contribuiu para repensar e olhar de outra maneira questões que perpassam minha vida, como as relações entre trabalho, educação e gênero, principalmente no que se refere ao trabalho reprodutivo da mulher no sistema capitalista em que nos inserimos. Além disto, minha relação como professora terá, a partir do Mestrado, outro significado, principalmente pela inserção em estudos referentes a relações do ser humano com o saber e o papel fundamental da EJA na inserção e permanência de sujeitos excluídos da/na escola.

Ao resgatar um pouco da minha história, que vem me constituindo e me formando, desde minhas relações familiares ao meu trabalho como bolsista, educadora e pesquisadora, reconheço que este é um processo o qual, aos poucos, fui percorrendo e que vem, a cada dia, enriquecendo meus saberes e conhecimentos. Olhar para trás e rever reflexivamente minha história re-significa o que sou, minhas ações e meus projetos de vida. Esta volta ao passado permite entender minhas ações hoje e viabiliza uma tomada de consciência de como venho me constituindo e formando como ser humano.

Busco em Paulo Freire uma passagem que retrata sua relação de professor com o mundo, a qual gostaria de compartilhar neste momento, expressando meu sentimento ao realizar esta pesquisa:

Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar (FREIRE, 1996,p. 115-116).

2.2 INTERESSE DE PESQUISA E OBJETIVOS

A presente pesquisa aborda o tema das relações entre os saberes desenvolvidos na escola e os construídos na experiência de trabalho. É do ambiente escolar que inicio o trabalho de pesquisa a partir dos sujeitos e suas narrativas de vida, abordando suas trajetórias escolares e de trabalho.

O problema de pesquisa que direcionou o trabalho foi o seguinte:

Quais as relações das mulheres trabalhadoras domésticas com o saber escolar e com o saber de suas experiências de trabalho?

Tenho como objetivos para a realização da pesquisa:

Objetivo geral:

- Identificar e compreender as relações das trabalhadoras domésticas com os saberes de suas experiências de trabalho e os saberes escolares.

Objetivos específicos:

- Identificar as marcas formadoras na trajetória escolar e na de trabalho dos entrevistados;
- Compreender as relações entre trabalho e educação na EJA;
- Contribuir para reflexões sobre o PROEJA e suas práticas pedagógicas, através de reflexões sobre os saberes e os estudantes da EJA.

2.3 METODOLOGIA

2.3.1 Algumas escolhas

Uma pergunta que acompanha os pesquisadores, a qual já ouvi, já li e vivi, diz respeito ao motivo de se fazer pesquisa – “Por que pesquisar?” Esta pergunta me acompanhou na

minha trajetória de pesquisa e fez com que se tornasse ainda mais significativa, pois “por ser intersubjetivo, esse processo permite identificar os vieses do pesquisador, decorrentes das crenças e valores associados à sua inserção social e à sua história” (MAZZOTTI, 2006, p. 638).

Esta oportunidade de parar, observar com maior sensibilidade o que está à volta, de ter diferentes olhares sobre a mesma situação, de refletir, são condições necessárias ao pesquisador, da mesma forma que são habilidades construídas no decorrer do caminho.

A pesquisa situa-se numa abordagem qualitativa, pois “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (BOGDAN e BIKLEN 1982 apud LÜDKE 1986, p. 13).

Trata-se de um estudo de caráter qualitativo, pois “se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE, 1986, p. 18). A escolha da metodologia justifica-se por estar estudando algo singular, mas que tem um diferencial importante, um valor único, que são as histórias de vida de alunas da EJA que realizam e/ou realizaram o trabalho doméstico.

Destaco algumas características deste estudo segundo as leituras de Mazzotti (2006):

- Possibilidade de descobrir novas questões durante o desenvolvimento do estudo que podem acrescentar na pesquisa;
- Considera o contexto em que o objeto se situa;
- Busca retratar a realidade de forma completa e profunda, considerando as múltiplas dimensões do sujeito;
- Utiliza diferentes fontes de informação, o que pode enriquecer os dados e as análises;

- Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros relatórios de pesquisa, preocupando-se com uma transmissão clara e direta ao leitor;
- Oportunizar que o leitor possa fazer comparações do estudo com suas experiências;
- A pesquisa é construída durante todo o processo.

2.3.2 Pesquisa empírica

Para a realização de um estudo qualitativo podem ser utilizadas diferentes ferramentas metodológicas. Portanto utilizei os seguintes procedimentos:

Observação – este procedimento foi importante, pois proporcionou que direcionasse a pesquisa segundo o que fui observando na escola. Após os primeiros contatos, fiz alguns dias de observação nas turmas, em momentos informais no pátio (como no intervalo e nas gincanas) e na sala dos professores. Estas horas de observação contribuíram para conhecer e estabelecer aproximações com o ambiente, alunos e professores, além de acompanhar como é a vivência dos alunos da EJA e da escola. Este procedimento permite ao observador “identificar comportamentos não-intencionais ou inconscientes e explorar tópicos que os informantes não se sentem à vontade para discutir” (MAZZOTTI, 2002, p.164).

Análise documental – nesta pesquisa a análise documental foi um procedimento complementar para coleta de informações. Foi útil para enriquecer os relatos de professores e completar informações. Foram utilizados os documentos fornecidos pela Secretaria de Educação do município e pela escola, como a publicação realizada pela Secretaria e os documentos da escola, como o Regimento Escolar, o Plano de Estudos e sua Proposta Político Pedagógica.

Entrevista - este instrumento “permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em

profundidade” (ibid p. 168). A entrevista foi o procedimento na pesquisa, seguindo inspiração nos princípios da metodologia de histórias de vida de Josso (2004).

A autora desenvolve a idéia de que os sujeitos, ao terem consciência de suas vivências, podem transformá-las em experiências formadoras, no caso desta pesquisa, as vivências relacionadas ao trabalho e à escola, o que pode influenciar em suas vidas no momento atual.

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com seis mulheres estudantes da EJA, que são domésticas ou que já foram. Foi um constante exercício de reflexão, conhecimento de si, oportunidade de ligações e de partilhas consigo e com as outras. Essas ações contribuíram para a valorização humana e sua capacidade de transformação.

Josso desenvolve seus estudos considerando a formação do ponto de vista do sujeito aprendiz. Ela relata que buscava, junto com parceiros de trabalho da área, “um novo horizonte teórico no campo da educação de jovens e adultos, que valorizasse uma abordagem da formação centrada no sujeito aprendiz, utilizando uma metodologia de pesquisa-formação articulada com histórias de vida” (2004, p. 21).

Esta metodologia tem a preocupação de o sujeito produzir conhecimentos que façam sentido para ele. No momento em que ele retorna ao passado, através de lembranças, reconstrói sua história, revivendo e tomando consciência de suas vivências.

Segundo a autora, o trabalho com histórias de vida pode ter dois objetivos centrais: as histórias de vida como projeto de conhecimento e as “histórias de vida” a serviço de projetos. O primeiro objetiva que os sujeitos “consigam atingir uma produção do conhecimento que tenha sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos” (2004, P. 25). O segundo caracteriza-se pelo fato de as “histórias de vida” abordarem uma parte específica limitada da globalidade da vida. A autora utiliza, neste caso, o termo abordagem biográfica ou abordagem experiencial. Segundo ela,

as “histórias de vida” postas a serviço de um projeto são necessariamente adaptadas à perspectiva definida pelo projeto no qual eles se inserem, enquanto que as histórias de vida no verdadeiro sentido do termo abarcam a globalidade da vida em todos os seus aspectos, em todas as suas dimensões, passadas, presentes e futuras e na sua dinâmica própria (2004, p. 31).

O trabalho biográfico “abraça a história de uma vida (...) é o momento em que se trata de compreender como esta história articula-se como um processo – o processo de formação – que pode ser apreendido mediante as ligações das lembranças que articulam o presente, ao passado e ao futuro” (2006, p. 378).

Josso (2004) dá importância à dimensão individual e coletiva que, no desenvolvimento do trabalho biográfico, aparece através de duas categorias centrais do processo de formação – o caminhar para si e o caminhar com.

O “caminhar para si” refere-se ao sujeito encontrar-se, perceber-se como sujeito, ter consciência de seu processo formativo, de conhecimento e aprendizagem. Vai além da compreensão de sua formação, pois é uma tomada de consciência de si que envolve o tempo através do passado, presente e futuro. É um processo complexo que envolve a reflexão de si em relação com os outros e com o mundo, que pode ser considerado um “encontro de si” (p. 164). Segundo Josso,

O “caminhar para si” apresenta-se como um projeto de vida (Josso, 1997) cuja atualização consciente se inicia com um projeto de conhecimento (Josso, 1991) do que somos, do que pensamos, do que fazemos, do que valorizamos e do que desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o mundo; conhecimento de si nas suas diferentes modalidades de ser-no-mundo e das suas projeções (2004, p. 163).

O “caminhar com” compreende uma prática de partilha e cooperação. O desenvolvimento metodológico do trabalho com histórias de vida requer, do sujeito pesquisador, humildade, capacidade de situar-se no lugar do outro, confiança, estima e reconhecimento de si (Josso, 2004, p. 160). A pesquisa – formação, segundo esta metodologia, requer ligação e partilha entre os sujeitos, o que pode ser observado no desenvolvimento prático desta metodologia, através de atividades individuais e coletivas.

Com base neste referencial teórico, foi proposta às mulheres entrevistadas uma viagem ao seu passado a fim de que elas retomassem as “recordações referências” de suas vidas e construíssem seus relatos biográficos, o que levou à identificação e à compreensão das marcas formadoras que elas vêm constituindo. Buscou-se, através deste exercício de falar sobre sua trajetória, uma tomada de consciência de suas vivências, podendo esta pesquisa ter se constituído numa oportunidade de formação.

Análise de conteúdo – os dados coletados durante a pesquisa foram analisados segundo análise de conteúdo sugerida por Franco (2003). A análise de conteúdo parte do relato oral, enfatizando as mensagens produzidas e o contexto das informações. As unidades de análise dividem-se em unidades de registro (as utilizadas aqui foram o tema abordado na entrevista e as palavras identificadas nas narrativas) e em unidades de contexto que “podem ser consideradas como o “pano de fundo” que imprime significado às Unidades de Análise” (p.40). Após estas escolhas, foi feita uma pré-análise, primeiramente com leituras do material transcrito e em seguida a organização dos dados conforme os temas abordados, cruzando as informações entre as entrevistadas e entre as questões desenvolvidas. A partir deste material, das comparações, dos agrupamentos, das semelhanças e diferenças, foi encaminhada a análise.

2.3.3 Procedimentos da pesquisa e relatos das etapas desenvolvidas:

Início da inserção no campo de pesquisa – após os primeiros contatos com a escola, conversas com a coordenação pedagógica e observações dos alunos, optei por trabalhar com um grupo de mulheres que são ou já foram domésticas por muito tempo em suas vidas. Esta opção foi devido à necessidade de trabalhar com um grupo profissional comum para poder, assim, caracterizar o trabalho que realizam e situá-lo num contexto social mais amplo. Outra justificativa foi o alto número de mulheres envolvidas no trabalho doméstico nesta escola.

Após esta escolha, as próprias professoras indicaram algumas estudantes e, assim, elas mesmas foram indicando suas colegas. Os intervalos das aulas foram momentos interessantes, pois fui conversando e conhecendo mais suas histórias, até que, por fim, defini o grupo com seis mulheres. Após conhecer as estudantes, expliquei o funcionamento da pesquisa e já marquei o dia da entrevista. Todas as entrevistas aconteceram em dias diferentes, no horário do intervalo das aulas, durando, em média, de trinta a quarenta minutos. Utilizamos a sala da orientação educacional para sua realização. Todas foram gravadas com a permissão das participantes e transcritas. Depois da conversa, foi combinado que entregaria a entrevista escrita para elas lerem e no final marcaria um dia para todas conversarem juntas.

Realização das entrevistas – as entrevistas foram realizadas no período de julho a outubro de 2008, conforme a disponibilidade das estudantes. Foram momentos muito importantes para mim, assim como percebi interesse e gosto por parte das mulheres em falar sobre suas histórias. Todas tiveram suas particularidades, uma com maior expressão oral, outra mais tímida e objetiva, mas todas se completaram. No final, ao ler as entrevistas, percebi o quanto suas vidas tinham em comum, mas, ao mesmo tempo, havia as marcas de suas singularidades, como a convivência familiar, as relações que estabeleceram com o trabalho, as expectativas relacionadas à escola e suas percepções de mundo. Durante esta etapa surgiu a ideia de pedir para cada uma delas fotografarem alguma situação de seu trabalho, porém, após conversar com duas estudantes, percebi que não se sentiriam à vontade e uma delas disse que não queria tirar as fotos. Certamente seria um material rico de informações, mas não foi possível com este grupo.

Retorno para entrega das entrevistas transcritas – conforme ia à escola e as entrevistas estavam transcritas, fui entregando e solicitando a elas que lessem individualmente suas entrevistas até o dia do encontro com todas as mulheres participantes da pesquisa. Este momento foi difícil para as últimas participantes, pois no final do mês de outubro duas

mulheres do grupo já não estavam indo às aulas. Peguei seus endereços na escola e fui até suas casas, levando as entrevistas transcritas e fazendo o convite para o encontro com o grupo. Este momento foi interessante porque fui até suas casas e conheci onde vivem; o que, até aquele momento, estava apenas no meu imaginário. Isso teve outro sentido para mim. E, ao mesmo tempo, percebi que ficaram surpresas e se comprometeram em participar.

Encontro coletivo do grupo de entrevistadas – este dia foi muito especial para o trabalho de pesquisa. Foram cinco estudantes, e apenas uma faltou por problemas de saúde (ela não estava mais indo às aulas). Tínhamos combinado para iniciar no intervalo, mas começamos um pouco mais tarde, após o horário do lanche. Uma das participantes, que já concluía a etapa VI no primeiro semestre, compareceu pontualmente com a filha pequena de cinco anos. Iniciei o encontro pedindo que falassem sobre a leitura que fizeram de suas entrevistas e elas trouxeram muitas questões importantes. Em primeiro lugar, destacaram como foi significativo para elas falarem sobre suas histórias, enfatizando o fato de que foi para alguém que não conheciam, e que foi uma espécie de “desabafo”. Outro destaque foi a leitura das suas entrevistas transcritas ter-lhes proporcionado lembrar vivências do passado. Duas das participantes falaram que se emocionaram ao ler suas histórias e lembraram momentos de que já haviam esquecido. Suas falas reafirmaram a importância em trabalhar com esta metodologia, pois cria a oportunidade aos sujeitos de transformarem suas vivências em experiências formadoras, segundo Josso (2004).

Levantei a questão, entre outras coisas, sobre o uso dos seus nomes no relatório da pesquisa, e elas optaram por nomes de flores. Cada uma escolheu um nome de uma flor, o que vem identificado nas próximas partes do texto. Disse a elas que, ao final da pesquisa, vou deixar na escola à disposição uma cópia do relatório e expliquei, conforme foi pedido por uma aluna, o objetivo e, afinal, que pesquisa é esta. Falaram que não queriam ser identificadas porque relataram situações que nunca tinham falado para ninguém. Uma das mulheres disse

que, ao ler sua entrevista, percebeu que nem para o marido tinha contado algumas situações de sua vida que estavam escritas ali. Eu tinha levado máquina para fotografar este momento, mas resolvi não fotografar em sinal de respeito às mulheres, afinal era vontade do grupo.

No último momento, conversamos sobre o trabalho doméstico no Brasil, levei alguns dados sobre os números de trabalhadores, a legislação, os direitos ainda não conquistados, as organizações pelo Brasil e as políticas públicas propostas pelo Governo Federal³. Percebi que muitas ficaram surpresas; outras fizeram alguns comentários sobre sindicatos; outra falou que não sabia destas organizações. Foi um momento para agradecimento pela participação e, quando vimos, já tinha encerrado o horário, a escola estava fechando, então nos despedimos e fomos embora.

Após estes momentos, ficou um sentimento de satisfação em estar naquele espaço, compartilhando histórias, ouvindo-as e pensando sobre suas vivências e as relações com suas vidas hoje. Isto contribuiu para me ver como pesquisadora e professora, pois ali não estavam apenas estudantes da EJA, estavam mulheres, trabalhadoras, com histórias incríveis de vida, com sensibilidade, criatividade, esperanças e persistência.

³ Dados disponíveis em <training.itcilo.org/actrav/courses/2007/A251641_web/CARPETA%20TURIN/...5.../Trabalhadoras_Domésticas_no_Brasil.ppt>. <training.itcilo.org/actrav/courses/2005/A2-50951_web/work/CONLATRAHO%20-%20Brasil.doc>.

3 A REALIDADE ESTUDADA

3.1 CONTEXTO ACADÊMICO

Pensando nas relações entre a pesquisa no contexto da produção acadêmica, situo minha investigação dentro da produção desenvolvida na Anped, considerando a importância desta associação para a produção de conhecimento em educação aqui no Brasil. Os grupos de trabalho – GT 09 – Trabalho e Educação e o GT 18 – Educação de Jovens e Adultos reúnem pesquisadores do país, que vêm realizando pesquisas envolvendo temas como escolarização, mundos do trabalho e produção de saberes. Evidencio os estudos de Antonia Aranha (2003) sobre as relações entre o conhecimento escolar e o conhecimento produzido no trabalho; e o trabalho de Denise Laranjeira (2006), o qual trata das expectativas dos jovens em relação ao mundo do trabalho e suas representações de si a partir de vivências na escola e em espaços não-formais.

Tais pesquisas pontuam de maneira significativa as relações entre trabalho e educação na EJA, especificamente sobre a importante contribuição dos saberes da experiência dos alunos para a prática pedagógica, em processos de escolarização com profissionais da área da saúde (ARANHA, 2003). Este estudo amplia possibilidades de investigação, pois trata das relações entre saberes e trabalho partindo da escola, salientando a importância dos saberes de vida dos alunos para a prática pedagógica. Esta questão reforçou minha intenção de pesquisar o percurso inverso, ou seja, os lugares dos saberes escolares e da experiência, na realização do trabalho doméstico, partindo dos sujeitos e suas biografias.

O tema da produção de saberes para e no trabalho vem abrangendo discussões e pesquisadores/as da área de pesquisa trabalho e educação. Destaco aqui as pesquisas de Fischer (2006) “Educação Cooperativa: produção e legitimação de saberes para e no

trabalho”; Cunha (2005), com o Projeto de Pesquisa, Ensino e Extensão “Conexão de Saberes sobre Trabalho: Desenvolvimento Metodológico”; Franzoi (2006), com o projeto de pesquisa “Escola, produção de saberes no e para o trabalho e economia local”. Evidencia-se uma produção nacional específica sobre a produção de saberes no trabalho, inclusive em estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa CAPES/PROEJA do Rio Grande do Sul⁴. Destaco aqui a Dissertação de Danise Vivian (2008) que fez parte desta equipe e trouxe uma importante contribuição sobre as relações entre trabalho, educação e a EJA.

Meu interesse nesta temática são os saberes produzidos por mulheres estudantes da EJA que são trabalhadoras domésticas. Pesquisando no “SCIELO” sobre o trabalho doméstico, há textos em diferentes áreas como a sociologia, a história, a educação e a antropologia. Destaco o trabalho de Jurema Brites, antropóloga, com o título “Serviço doméstico: elementos políticos de um campo desprovido de ilusões”, de 2003, em que desenvolve conceitos como o de reprodução estratificada, clientelismo e bilinguismo entre as trabalhadoras. Este texto traz reflexões a partir de uma pesquisa etnográfica sobre serviço doméstico entre os anos de 1995 e 1998 no Espírito Santo. Antonia Celeste Jesus Vieira, no texto “Práticas educativas não formais no movimento de construção do sindicato do serviço doméstico em Portugal (1965 – 1980)”, conclui que o trabalho doméstico possibilitou, conforme análise de práticas educacionais formais e não-formais, o aprender a fazer, a participar, a mobilizar e a conscientizar, resultando na criação do sindicato e numa cooperativa de prestação de serviços domésticos. Este trabalho faz parte de uma investigação sobre “A Educação e a dinâmica de auto-organização das empregadas domésticas portuguesas do Sindicato do Serviço Doméstico”, orientado pelos professores António Gomes Ferreira e Margarida Felgueiras. Ethel Volfzon Kosminsky e Juliana Nicolau Santana abordam a questão do trabalho doméstico realizado por crianças e jovens, no seu texto “Crianças e

⁴ Projeto “Experiências de educação profissional e tecnológica integrada à educação de jovens e adultos no Estado do Rio Grande do Sul”, coordenado pela professora Naira Lisboa Franzoi (UFRGS); professor Álvaro Hypólito (EFPEL); professora Maria Clara Bueno Fischer (UNISINOS).

Jovens e o trabalho doméstico: a construção social do feminino”, abordando as relações de classe e de gerações, o histórico do trabalho doméstico no Brasil, e destaca a diferença entre o trabalho ou serviço doméstico, referente às tarefas desenvolvidas em prol da família e o labor doméstico como o trabalho desenvolvido a terceiros com remuneração. Na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), localizei uma Dissertação de Mestrado de Patricia Cappucio de Resende, intitulada “Modos de participação de empregadas domésticas nas culturas do escrito”, defendida em 2008.

Acredito que investigar os saberes das trabalhadoras domésticas irá contribuir para discussões desta área, visto que há pouca produção específica neste enfoque, o qual envolve a produção de saberes no trabalho, pensando nas suas relações com a escola.

3.2 MERCADO DE TRABALHO E A INSERÇÃO DA MULHER

Para se conhecer de forma geral a situação da mulher no mercado de trabalho, trago os dados apresentados pelo Sistema PED - Pesquisa de Emprego e Desemprego, sobre a inserção da mulher no mercado de trabalho na região metropolitana de Porto Alegre em 2007. A pesquisa aponta que a taxa de participação da mulher em atividades laborais é de 49% da População em Idade Ativa – PIA. Referente à taxa de desemprego, para as mulheres o percentual passou de 16,9% a 16,0% (correspondente a 140 mil mulheres) e para os homens de 12,0% para 10,2% (correspondente a 105 mil homens). É constatado que o nível ocupacional cresceu na região 4,0%, ou seja, 63 mil novas ocupações, sendo que em 36 mil destas encontramos homens e 27 mil mulheres. “As elevações mais importantes para o contingente feminino, no entanto, ocorreram no setor de serviços, que agregou mais 21 mil mulheres em 2007, e nos serviços domésticos 4 mil” (PED, p. 5).

A ocupação feminina por setor de atividade, em Porto Alegre e região metropolitana, revela o lugar da mulher no mercado de trabalho: 54% no setor de serviços, 17% no comércio, 15% nos serviços domésticos e 14% na indústria. As diferenças entre homens e mulheres são marcadas pelas taxas de emprego e desemprego, como as já citadas, e, principalmente, pela valorização social. Os dados revelam que 35,5% das mulheres encontram-se em situações de trabalho vulneráveis, ao lado de 26,5% dos homens. Outro dado interessante é o referente à escolaridade. A pesquisa indica que as mulheres apresentam escolaridade mais alta que os homens, o que parece contraditório com a faixa de desemprego feminina, com as oportunidades de trabalho e a remuneração. O salário das mulheres atinge 74% do salário dos homens, comparando o mesmo número de horas de trabalho e as funções. Portanto,

os processos discriminatórios que ainda estão presentes na inserção social das mulheres não incidem de forma homogênea sobre o contingente feminino. Diferenças de cor, idade, escolaridade, arranjos familiares e classes sociais, dentre outros, estabelecem desigualdades na inserção social das mulheres. Essas desigualdades estão presentes no mercado de trabalho (PED, 2007, p. 9).

Estes dados contribuem para justificar a escolha de focar nesta pesquisa o trabalho doméstico, visto que representa uma grande parcela de ocupação feminina no mercado de trabalho. Trago, a seguir, os resultados de um estudo sobre o trabalho doméstico, realizado pela OIT em parceria com o DIEESE⁵.

Esta pesquisa enfatiza as relações entre gênero e raça, traçando um paralelo entre as mulheres trabalhadoras domésticas negras. Em Porto Alegre, o trabalho doméstico representa 32% do total da ocupação das mulheres negras (sendo 75,7 % mensalistas e 24,3% diaristas) e 13% das mulheres não-negras (sendo 72,2% mensalistas e 27,8% diaristas). A pesquisa traça um perfil para a trabalhadora doméstica desta região: maior número de mulheres possui idade entre 25 e 39 anos; a maioria tem ensino fundamental incompleto, sendo que há um

⁵ Relatório disponível em:
http://www.oitbrasil.org.br/prgatv/prg_esp/genero/seminariofinal/trabalhodomestico.pdf.

percentual que varia entre 9% até quase 17% de mulheres com ensino médio completo. A pesquisa da OIT aponta duas hipóteses para este último dado: pode significar o crescimento de escolaridade das trabalhadoras domésticas ou representar uma alternativa para o desemprego das mulheres mais escolarizadas.

Este relatório da OIT, além de apresentar estes dados sobre o trabalho doméstico, traz os programas desenvolvidos por esta organização com o objetivo de desenvolver o Trabalho Decente no país. São eles: *Programa de Fortalecimento Institucional para a Igualdade de Gênero e Raça, Erradicação da Pobreza e Geração de Emprego – GRPE; Projeto Igualdade Racial: desenvolvimento de uma política nacional para a eliminação da discriminação no emprego e na ocupação e promoção da igualdade racial no Brasil; Projeto desenvolvimento de ações no campo da qualificação social e profissional para a promoção da inclusão social de trabalhadores e trabalhadoras; Programa Internacional de Erradicação do Trabalho Infantil – IPEC.*

Estes dados apresentados nesta pesquisa da OIT demonstram a desigualdade presente no mundo do trabalho, considerando tanto a dimensão de gênero quanto a de raça, o qual é outro aspecto relevante que eu não poderia deixar de lembrar. Os dados contribuem para analisar as relações de gênero e raça presentes nas relações de trabalho e diretamente no trabalho doméstico.

Apresento, na subseção seguinte, dados que caracterizam o trabalho doméstico no Brasil como a legislação, as associações de trabalhadores e políticas públicas. Estes dados contribuem para entender mais sobre o que é o trabalho doméstico hoje em nossa sociedade.

3.3 O TRABALHO DOMÉSTICO

As trabalhadoras domésticas constituem uma categoria profissional em grande número no país, cerca de 8 milhões de trabalhadores/as domésticos/as, o que representa 10% da População Economicamente Ativa⁶. Porém, estes números ainda representam invisibilidade social e desvalorização das próprias trabalhadoras. Esta é marcada pela baixa remuneração, pela legislação específica, pelos direitos trabalhistas que ainda não foram conquistados. É um serviço pouco valorizado, mas muito procurado, principalmente pela classe média e alta.

Conforme a Classificação Brasileira de Ocupações – CBO⁷ 2002, do Ministério do Trabalho e Emprego, o trabalho doméstico abrange: o empregado doméstico nos serviços gerais – caseiro; o empregado doméstico arrumador; empregado doméstico faxineiro; empregado doméstico diarista. Sendo caracterizado pela descrição das seguintes funções: preparam refeições e prestam assistência às pessoas, cuidam de peças do vestuário e colaboram na administração da casa, conforme orientações recebidas. Fazem arrumação ou faxina e podem cuidar de plantas do ambiente interno e de animais domésticos.⁸

Segundo a cartilha “Trabalho Doméstico – Direitos e Deveres”, elaborada pelo MTE - Ministério do Trabalho e Emprego em 2004 - 2005 e reeditada em 2007, é caracterizado como empregado/a doméstico/a:

aquele(a) maior de 16 anos que presta serviços de natureza contínua (frequente, constante) e de finalidade não-lucrativa à pessoa ou à família, no âmbito residencial destas. Assim, o traço diferenciador do emprego doméstico é o caráter não-econômico da atividade exercida no âmbito residencial do(a) empregador(a). Nesses termos, integram a categoria os(as) seguintes trabalhadores(as): cozinheiro(a), governanta, babá, lavadeira, faxineiro(a), vigia, motorista particular, jardineiro(a), acompanhante de idosos(as), entre outras. O(a) caseiro(a) também é considerado(a) empregado(a) doméstico(a), quando o sítio ou local onde exerce a sua atividade não possui finalidade lucrativa (p. 6).

⁶ Conforme dados da FENADRAT - Federação Nacional das Trabalhadoras Domésticas.

⁷ Esta classificação das ocupações foi elaborada em 1977, resultante de convênio entre o Brasil e a Organização das Nações Unidas - ONU, teve como base a Classificação Internacional Uniforme de Ocupações - CIUO de 1968. No decorrer dos anos, a CBO passou por mudanças, tendo o objetivo de ter uma classificação única.

⁸ Segundo dados da CBO disponível em: <http://www.mteco.gov.br>.

Esta classificação elaborada pelo MTE abrange as ocupações das mulheres que participaram desta pesquisa. Assim, neste momento considero como trabalhadora doméstica as mulheres que executam qualquer das atividades descritas acima.

Esta categoria profissional tem legislação própria e não consta na CLT - Consolidação das Leis do Trabalho. Diferencia-se das demais profissões, principalmente por ser um trabalho que não produz lucros e que não é realizado em empresa ou organização empresarial.

Temos a seguinte legislação:

- Lei 5.859 de 11/12/1972 – esta lei define a função de trabalhadora doméstica, a obrigatoriedade da Carteira de Trabalho assinada, férias de 20 dias, contribuição previdenciária e aposentadoria;
- Constituição Federal de 1988 – prevê o salário Mínimo, 13º salário, aviso prévio, folga semanal, licença maternidade (120 dias) e licença paternidade (5 dias) e 1/3 de salário nas férias;
- Decreto nº 3.361, de 2000, que regulamentando a Lei 5.859/ 72 – permite o direito ao seguro desemprego e o pagamento do FGTS como facultativo aos empregadores.
- Lei nº 11.324 de 19/07/2006 – direito a 30 dias de férias e aos feriados civis e religiosos, estabilidade para gestantes, proibição de descontos de moradia, alimentação e produtos de higiene pessoal utilizados no local de trabalho.

A Legislação ainda é diferenciada, principalmente considerando os direitos que ainda não são garantidos por estas trabalhadoras, como: salário família, pagamento de horas extras, fundo de garantia por tempo de serviço (FGTS), seguro desemprego e seguro por acidente de trabalho.

Verificando as políticas públicas que atendem este grupo de trabalhadoras, ganha destaque o projeto “Trabalho Doméstico Cidadão”, criado em 2006 pelo Governo Federal. Esse projeto tem três áreas de ação: a qualificação social e profissional para elevação do nível de escolaridade da trabalhadora doméstica; a qualificação social e profissional para fortalecer as organizações das trabalhadoras domésticas e elaboração de políticas para o fim do trabalho doméstico infantil e para ampliação dos direitos das trabalhadoras domésticas (MTE, 2006, p. 13).

As trabalhadoras domésticas organizam-se no Brasil há setenta anos, sendo que a primeira associação profissional foi fundada em 1936 na cidade de Santos, em São Paulo, mesmo assim, somente em 1972 as trabalhadoras domésticas conseguem sua primeira lei trabalhista, após o regime militar com a Constituição Federal de 1988. Em 1985, as trabalhadoras criaram o Conselho Nacional das Trabalhadoras Domésticas e, em 1997, a Federação Nacional das Trabalhadoras Domésticas (FENATRAD). Em 1998, a FEDERAÇÃO filia-se à Central Única dos Trabalhadores (CUT).

Atualmente, em Porto Alegre e região metropolitana, não há registros de sindicatos ou associações das trabalhadoras domésticas; há indícios de que há organizações, mas isoladas. Conforme relato de representantes da FENATRAD, no centro da cidade de Porto Alegre havia uma associação, mas, por falta de articulação com os sindicatos, não se tem registros da localidade atual. Este é um fator que torna frágil a organização deste grupo profissional, além de as trabalhadoras estarem em locais diferenciados de trabalho.

3.4 A REALIDADE LOCAL E OS PROCESSOS DE EXCLUSÃO SOCIAL

Na tentativa de compreender o contexto da vida das mulheres participantes da pesquisa, aproximo minha atenção para a cidade e a escola em que estão inseridas.

Nos últimos anos, Gravataí vem desenvolvendo, significativamente, a indústria e o comércio, o que está criando grandes expectativas de desenvolvimento para os moradores da cidade. Destaca-se como maior atividade local a indústria de transformação com 1.252 unidades, e estas, com 20.244 trabalhadores; após, o comércio, reparação de veículos automotores, objetos pessoais e domésticos, com 5.658 unidades e 11.624 trabalhadores, sendo que destes apenas 5.165 são assalariados ⁹.

Gravataí, localizada na região metropolitana de Porto Alegre, é a cidade em que as mulheres participantes desta pesquisa moram, estudam e trabalham (com exceção de duas que trabalham em cidades vizinhas). A cidade possui, conforme estimativa do IBGE 2006, uma população de 270.763 habitantes, sendo 159.638 eleitores, dentre eles 2.717 analfabetos. A Secretaria Municipal de Educação (SMED) administra 63 escolas municipais de ensino fundamental, sendo que destas uma escola tem o ensino médio. É interessante observar o número de escolas de ensino médio e superior na cidade: escolas públicas de ensino médio são 15 estaduais e uma municipal; de ensino superior tem duas escolas localizadas no município. Trago um exemplo que retrata as possíveis diferenças e dificuldades de acesso à educação para a população. Segundo dados do IBGE de 2006, em relação ao acesso à educação de ensino médio neste município: 40.462 alunos foram matriculados no ensino fundamental e 11.286 no ensino médio. Este breve exemplo expressa de maneira clara a falta de oportunidades iguais a todos, percebida no número de estudantes matriculados no ensino médio que é muito inferior ao número de matrículas no ensino fundamental.

⁹ Segundo dados do IBGE 2004.

É importante considerar que o acesso ao ensino médio é comprometido pelo fato de muitos dos jovens nesta faixa etária estarem inseridos no mercado de trabalho, com longas jornadas e em situação precária, o que diminui a sua permanência na escola. Outro fato é o número de escolas no município, a localização e os turnos oferecidos, que muitas vezes não coincidem com as necessidades dos estudantes¹⁰.

3.4.1 O projeto municipal de educação de jovens e adultos

Em 1998 ocorreu na cidade de Gravataí o 1º Congresso Municipal de Educação, evento que apontou a necessidade de uma política pública para a população jovem e adulta que não era alfabetizada. Assim, em 1999, foi instituído o Movimento de Alfabetização e Integração Social (MAIS), cuja proposta pedagógica objetiva tanto o acesso à leitura e à escrita, como elementos que possibilitem aos educandos sua integração social (SMED, 2004, p. 14). Este movimento aconteceu com a parceria de educadores comunitários, ONGS, sindicatos, associações e igrejas. Em 2003, a Secretaria Municipal de Educação buscou parcerias e apoio de organizações governamentais e não-governamentais para ampliar as políticas públicas ligadas à inclusão social e, assim, surge o projeto Centro Regional de Educação de Jovens e Adultos (CEREJA).

Em 2004, havia no município mais de cinco mil pessoas alfabetizadas (conforme SMED, 2004), o que impulsionou a necessidade de oferecer aos jovens e adultos, que saíam do projeto de alfabetização MAIS, uma oportunidade de continuarem os estudos. O projeto CEREJA tem duas escolas que são referência no município e envolve oficinas de geração de trabalho e renda, de formação de leitores e de alfabetização digital.

Os CEREJAS são definidos como

¹⁰ Outras informações sobre a oferta de ensino no município em Vivian, Danise. Mediações pedagógicas entre a Educação de Jovens e Adultos e o trabalho. Dissertação de Mestrado (UFRGS – Faculdade de Educação – PPGE) Porto Alegre, 2008.

[...] unidades de ensino organizadas na modalidade EJA que visam acesso ao ensino fundamental de jovens e adultos, a partir dos 15 anos de idade, afastados da escolarização por motivos diversos. Com este projeto, a Prefeitura [...] assume seu compromisso político de respeitar e garantir a educação como direito, implementando o CEREJA em todas as regiões do município (SMED, 2004, p.15).

Esta proposta de escolarização preocupa-se em ampliar o acesso à alfabetização para a comunidade, contemplando o desenvolvimento de práticas sociais e a prática da cidadania. O currículo deste projeto parte de alguns princípios, tais como: a leitura e escrita como instrumento para resgate da auto-estima e para a compreensão da realidade político-cultural; respeito à diversidade cultural; reconhecimento dos contextos de vida e trabalho como espaços educativos; democracia participativa escolar (SMED, 2004, p.15-16).

As diretrizes curriculares pensadas para tal projeto ampliam a noção de uma simples escolarização compensatória¹¹ que reproduz conhecimentos historicamente construídos pela sociedade, para a garantia da educação como direito, pois “enquanto proposta de Escolarização Regular de Jovens e Adultos, direito constitucional de todos, acolhe as possibilidades de desafiar, ressignificar, revitalizar, desdogmatizar a escola em seus ritos, fins, valores e inserção social” (ibid p. 18).

O currículo do CEREJA é organizado por áreas do conhecimento: Área da Linguagem (Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras e Literatura); Área Sociohistórica (História, Geografia, Ensino Religioso e Filosofia); Área de Ciências e Matemática; Área de Corpo e Expressão (Educação Física, Educação Artística e Saúde). Fazem parte do currículo Oficinas Culturais, as quais deverão ser articuladas com entidades civis e outras articuladas com os programas vinculados ao projeto, como o Programa de Geração de Trabalho e Renda (PGTR), desenvolvido em parceria com entidades civis; Programa de Formação de Leitores – desenvolvido com o Projeto Bibliotecas Comunitárias, desenvolvido pela SMED; e o

¹¹ O termo *compensatório* refere-se a uma função da EJA de reparar o “tempo perdido” pelos jovens e adultos que por diversos motivos não se escolarizaram.

Programa de Inclusão Digital, que tem parceria com o Projeto Telecentros Regionais, vinculado à SMED.

O projeto é constituído por profissionais da educação, segundo áreas de conhecimento, compondo seu corpo docente: um articulador cultural (um educador que faz a ligação entre a comunidade e a escola); os professores; a SMED e as oficinas desenvolvidas; a direção, conselho escolar, secretaria e coordenação pedagógica. Atualmente o projeto tem duas escolas de referência no município, sendo que uma delas foi o ambiente de realização da investigação empírica desta Dissertação.

A escola está localizada na região urbana da cidade, próxima ao Distrito Industrial e de uma área pública de lazer com praça, quadra de esportes, associação de moradores e uma igreja católica. Localiza-se aproximadamente a 1 km da faixa principal, que liga a cidade aos municípios vizinhos, tem ônibus de linha circular que passa na frente da escola e que vai até o centro de Porto Alegre, Cachoeirinha e Gravataí. Além do Distrito Industrial, próximo da escola há várias casas de comércio, como padaria, lancheria, farmácia, pecuária, entre outros.

É uma escola de ensino fundamental completo, tem amplo espaço físico com quadra de esportes. Além das salas de aula, possui biblioteca, sala dos professores, laboratório de informática, secretaria, sala de coordenação pedagógica e atendimento de orientação educacional. Na frente tem um portão principal fechado que fica sempre aos cuidados de um guarda municipal. É preciso identificação para entrar na escola.

O CEREJA é dividido em etapas. As etapas I e II referem-se à alfabetização e à pós-alfabetização; a etapa III equivalente à 3ª série do ensino fundamental; a etapa IV, à 5ª e 6ª série, a etapa V, à 7ª série e a etapa VI é referente à 8ª série.

Nas etapas I e II, a maioria dos alunos é adulta, com idade acima dos 40 anos; outra parcela menor é composta de jovens; são pessoas que, na maioria, estão desempregados, aposentados, mulheres domésticas (assalariadas ou não), jovens que trabalham durante o dia

em serviços informais e precários. Nas outras etapas, principalmente a partir da etapa III, há muito mais jovens e do sexo masculino, sendo que uma parcela significativa veio do diurno; outros pelo horário de trabalho. Há também adultos, trabalhadores, desempregados, aposentados, e muitos que estão em atividades no mercado informal no município.

Conforme Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) de 2002 - as ocupações identificadas por questionário, realizado com os alunos no início das observações na escola, se enquadram dentro do Grande Grupo (GG), que é uma categoria de classificação que reúne amplas áreas de emprego, mais do que tipos específicos de trabalho¹².

Assim, podemos identificar entre os alunos: o GG 5 - Trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio em lojas e supermercados; GG 7 - Trabalhadores de bens e serviços industriais; GG 9 - Trabalhadores de manutenção e reparação.

Os alunos definiram suas ocupações da seguinte forma (organizadas conforme os grupos definidos pela CBO): doméstica, cabeleireira, babá, empacotador de supermercado, balconista de padaria, vendedor (GG 5); costureira, pintor, carpinteiro, servente de obra, eletricitista, mecânico (GG 7); aprendiz da indústria (GG 9). Além destas ocupações classificadas, foram definidas entre os alunos como atividades de trabalho a aposentadoria e o trabalho no lar.

As observações nas turmas da EJA e a realização do questionário foram momentos exploratórios importantes que permitiram a aproximação com os sujeitos da pesquisa, com a realidade da escola e este universo complexo da EJA. Além disto, permitiu estabelecer relações entre teoria e empiria, proporcionando reflexões acerca de suas realidades como sujeitos trabalhadores e os lugares que ocupam no mundo do trabalho e na escola.

¹² Segundo dados da CBO disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br>.

No decorrer do processo, meu olhar para esta realidade foi sendo direcionado, fui percebendo as particularidades do grupo, com mais sensibilidade, o que me levou a pesquisar o trabalho das trabalhadoras domésticas.

3.4.2 Os sujeitos da pesquisa - quem são estas mulheres?

Conforme informações coletadas na secretaria da escola, até maio de 2008 o CEREJA tinha 185 alunos matriculados, sendo 95 homens e 90 mulheres. Esta informação me levou a buscar mais dados sobre estes alunos, principalmente sobre as mulheres. Assim, elaborei uma ficha com idade e atividade profissional de todas as mulheres que constavam nas listas de chamada, pois queria confirmar algumas características do grupo.

A ficha passou em todas as turmas durante, em média, três semanas de aula e constatei que as alunas não estavam neste momento frequentando regularmente as aulas, entre os meses finais do ano, outubro e novembro, conforme relato de professores e minha observação neste ano e no ano anterior. Assim, consegui o retorno de 32 alunas, ou seja, 30% das alunas matriculadas, correspondente a quem estava frequentando as aulas nas semanas que o questionário foi aplicado (entre outubro e novembro de 2008). Estes dados confirmam o alto índice de evasão e a frequência descontínua das alunas. Os professores relataram que muitos dos estudantes nesta época não vão para a escola e depois, perto de terminar o ano, eles voltam; outros relatos são de que alguns alunos iniciam, frequentam as aulas e desistem, porém alguns retornam no próximo ano.

Abaixo temos as ocupações profissionais das alunas e, no caso de não estarem trabalhando, o último emprego que tiveram. As funções profissionais/ ocupações foram nomeadas por elas ao preencherem a ficha.

EMPREGO ATUAL	n° mulheres	ÚLTIMO EMPREGO	n° mulheres
Doméstica	5	Nunca trabalhou	7
Serviços gerais	3	Doméstica	3
Cabeleireira	1	Babá	3
Ajudante de cozinha	1	Acompanhante de idosos	1
Balconista	1	Copeira	1
Faxineira (diarista)	2	Autônoma	1
Do lar	2		
Encostada	1		
Não trabalha	9		

(Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora em dezembro de 2008)

Conforme observamos na descrição das atividades profissionais indicadas pelas mulheres da EJA nesta escola, a maioria é doméstica ou realiza ou já realizou atividade que caracteriza este emprego (babá, faxineira, serviços gerais, ajudante de cozinha). Este é mais um dado que justifica a escolha deste grupo profissional.

A opção em desenvolver a pesquisa com mulheres do CEREJA e, em específico com um grupo de mulheres que são domésticas, tornou legítima minha relação como pesquisadora com a escola, nas idas a campo para negociação e realização das entrevistas.

Ser uma doméstica em nossa sociedade, para a grande maioria, não é uma opção, é uma saída para o desemprego e para a sobrevivência, uma maneira de escapar das exigências do mercado, inclusive da escolaridade. O trabalho doméstico se estabelece, segundo Souza-Lobo (1991), como um destino para a mulher, pois o destino é relacionado à experiência das mulheres. Ele pode ser caracterizado como naturalizado, como uma rotina invisível que o acompanha por toda a vida. Será que o trabalho doméstico é “destino” destas mulheres com pouca escolaridade, pobres e negras?

Suas histórias são marcadas por vivências de trabalho doméstico desde muito cedo, o que caracteriza o “destino”. Estas práticas, ao longo do tempo, vão se tornando naturais somadas a outros fatores, como o casamento, os filhos (as) ou a dependência de algum familiar próximo. A mulher renuncia a si pelos outros e, não tendo acesso à escola, restringe ainda mais as oportunidades de optar por outra ocupação que não seja a de doméstica. Neste sentido, a EJA se justifica como garantia à educação, podendo contribuir para a formação e inclusão social de jovens e adultos trabalhadores que não tiveram oportunidades anteriores.

Para contribuir na compreensão destas dimensões, busco referências teóricas que sustentam reflexões acerca do trabalho doméstico e relações de gênero.

3.5 MULHERES DOMÉSTICAS: PENSANDO RELAÇÕES DE GÊNERO

O trabalho doméstico é permeado por relações de gênero e classe social que marcam e caracterizam suas especificidades. É um trabalho realizado, na maioria das vezes, por mulheres negras e pobres, como já dito anteriormente, marcando uma dupla subalternidade, de gênero e de classe. É um trabalho que não é reconhecido como trabalho, nem pela sociedade e, em muitos casos, nem pelas próprias trabalhadoras domésticas, como é retratado no seguinte relato:

Olha, por enquanto o trabalho que eu tô trabalhando não é um trabalho... É um trabalho de doméstica, não é um trabalho daquele, mas...(Azaléia).

Conhecendo estas características específicas deste trabalho, recorri à leitura da antropóloga Macela Lagarde (2005), que me ajudou a compreender as mulheres domésticas e

suas relações com o trabalho, com a sociedade, com a família e entre elas mesmas e a pensar sobre estas características identificadas.

O trabalho doméstico acompanha o desenvolvimento da mulher, é como se fosse um “destino feminino”. Desde pequena a menina já tem em suas brincadeiras artefatos domésticos que misturam o brincar e o aprender as tarefas, o que passa a ser natural. Geralmente os brinquedos destinados para as meninas se relacionam com o cuidado da casa, como cozinhas, panelinhas, ferro de passar roupas, entre outros. Para os meninos é o oposto. Eles entram em contato com jogos, bolas, carrinhos, passam longe destes brinquedos considerados de meninas.

As atribuições domésticas são ensinadas a ser naturais para a mulher. Segundo a autora, é uma consciência social definida pela sociedade e cultura, uma ideologia de natureza feminina.¹³ E, assim, começa a exploração da mulher pelo gênero, uma construção histórica enraizada na cultura que vai perpassando as gerações e reforçando a desvalorização do trabalho doméstico como uma atividade natural de reprodução da vida que faz parte do “ser mulher”. Percebemos esta questão na seguinte fala:

Não, não precisa no meu trabalho (estar na escola). O que eu faço eu já sabia, não depende eu saber ler ou não, já sei de cor (Cravo).

Porém, a divisão de gênero não é natural e sim histórica, social e cultural. O trabalho doméstico feminino é definido como um trabalho de reprodução, diferente do trabalho que se encontra no nível do público e do produtivo. O trabalho da mulher envolve o cuidado do outro, a manutenção da vida do outro, da família. Este trabalho não produz diretamente valor econômico, como o trabalho produtivo de uma fábrica, por exemplo. Assim,

¹³ Em Lagarde (2005) no capítulo “El Trabajo” a autora refere-se a Natureza Feminina, como podemos observar em “La división del trabajo: ¿ natural o histórica?” (p. 112).

El trabajo de las mujeres parecía evaporarse mágicamente desde el momento en que no daba productos visibles económicamente, como los del hombre. Por eso esse tipo de trabajo aun quando implica el gasto de numerosas horas de labor, nunca hasido considerado como valor (Isabel Larguía (1977) apud Lagarde (2005), p. 132).

A atividade realizada pela trabalhadora doméstica faz parte da reprodução do sistema capitalista de produção, pois possibilita às famílias a quem as trabalhadoras prestam serviços estarem envolvidas num trabalho produtivo, o que acontecia com uma das mulheres entrevistadas:

13 anos, 14 eu tinha, eu era bem nova, eu comecei bem cedo. Estudava e cuidava de criança meio período, né? Porque as mães saíam pra trabalhar e eu ficava só até a hora delas chegarem.

Mesmo assim, este trabalho fica na esfera da reprodução, o que constrói sua invisibilidade e desvalorização. Larguía (1977) chama o trabalho feminino reprodutivo de trabalho invisível, pois é um trabalho de preservação do outro, de manutenção que não produz nenhum bem material.

O trabalho da mulher, e neste caso especificamente o trabalho doméstico, é um trabalho de reprodução que tanto pode ser no âmbito público como no privado, dependendo das relações que o sujeito estabelece com o objeto, como diz Lagarde (2005). A mulher mantém uma jornada dupla de trabalho: uma jornada pública – produtiva que se desenvolve em diferente espaço; e uma jornada privada – o trabalho reprodutivo para a manutenção da própria família. Porém, no caso do trabalho doméstico, a dupla jornada da mulher, mesmo sendo em espaços diferentes, fica restrita ao trabalho reprodutivo de manutenção e cuidado do outro, com o diferencial que o público é realizado através de um contrato formal ou informal (como na maioria das vezes acontece) em que a trabalhadora possibilita a manutenção de outra família. Uma das mulheres entrevistada diz o seguinte:

Eu criei os dois na creche, pegava às sete e meia (depois do trabalho) ia para a casa, tinha que pegar ele na creche, ir pra casa lavar roupa, o outro ainda era pequeno, ainda não fazia por ele (Cravo).

O trabalho da mulher é caracterizado pelo cuidado do outro, pela fragilidade, afetividade e pelo servir. Lagarde (2005) trabalha com o termo “madresposa” em que define que toda mulher é mãe e esposa, pois cuida do outro em diversas situações da vida, “el objeto sobre el que se aplica el trabajo de la madresposa es el ser humano” (p.366). Mesmo não sendo casada e não tendo filhos biológicos, o trabalho da mulher estende-se às demais pessoas com quem convive, vizinhos, amigos, pai e mãe. A autora diz que a mulher valoriza mais a existência do outro do que a dela própria, é uma relação de doação, cuidado, que envolve o corpo, sentimentos e energia de vida. Muitas vezes a mulher renuncia sua própria vida pelo outro, pelos filhos, marido e pais. Isto é frequente quando ela casa e/ou tem filhos e, após o nascimento da criança, abandona seu emprego, ou outras atividades, para se dedicar ao filho e às suas “obrigações de esposa”, como no seguinte relato:

(...) eu estava noiva e engravidei. Até eu ganhar o nenê eu fiquei trabalhando lá, depois que ganhei o nenê, saí de licença e não voltei, disse pra ela que iria ficar morando aqui em Gravataí porque era melhor. Eu teria que deixar o nenê aqui pra ir trabalhar lá e o meu marido já não ia querer, não ia deixar a minha filha longe (Petúnia).

A divisão sexual do trabalho é decorrente da divisão sexual dos papéis na sociedade. Há uma reprodução de papéis sociais, segundo as leituras de Elizabete Souza-Lobo (1991). Lembrando assim, que esta divisão não é natural, é uma construção histórica e social. Numa sociedade patriarcal encontramos a predominância e a valorização, como esperado, do trabalho masculino: “as relações sociais organizam as divisões da sociedade e a divisão sexual do trabalho é um lócus fundamental das relações entre os sexos” (p. 200). A divisão sexual do trabalho se articula com a categoria gênero, o que é definido como masculino e feminino, o

que fundamenta as relações entre homens e mulheres. Nós percebemos isso em definições sociais de o que é trabalho de homem e o que é trabalho de mulher.

Tais caracterizações ajudam a compreender a dificuldade de reconhecimento do trabalho doméstico pelas próprias mulheres trabalhadoras e pela sociedade. Vem sendo construída uma identidade profissional marcada pela reprodução, pela doação e desvalorização. Acredito que estas relações de gênero podem refletir nas relações das mulheres domésticas com o saber e, assim, questiono como a EJA pode contribuir para a formação destas trabalhadoras. Na seção seguinte trago reflexões teóricas sobre a EJA, trabalho e educação para auxiliar na compreensão de tais questões.

4 ALGUNS CRUZAMENTOS ENTRE A EJA E TRABALHO-EDUCAÇÃO

4.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Frente à situação do jovem e do adulto brasileiros que não conseguiram, por motivos socioeconômicos e culturais, concluir sua escolarização, a EJA é garantida como direito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, como modalidade da educação básica e considerada direito subjetivo do cidadão, o que está assegurado na Constituição Federal, Art. 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

Conforme Art. 22 da LDB, a educação básica tem por finalidades “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. E ainda, no Art. 37 § 1º consta que “os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos (...) oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho, mediante cursos e exames”.

Porém, mesmo com todos os objetivos propostos pela legislação educacional vigente, que vislumbram uma educação para estes sujeitos a qual seja satisfatória e significativa, na prática, a EJA ainda permanece amarrada à educação regular, muitas vezes, reproduzindo o que é proposto para as crianças e jovens, os quais estão na idade regular para a série.

A elevação da escolaridade de jovens e adultos vem sendo induzida pelo sistema socioeconômico atual, pela grande concorrência no mercado de trabalho, que, entre outros aspectos, vem aumentando o nível de escolarização exigida dos trabalhadores. Esta situação é

observada pelo número de jovens que relatam estar na escola para conseguirem emprego ou um emprego melhor, e de adultos que visualizam na volta à escola uma oportunidade melhor de vida. Porém, no caso dos estudantes adultos, conforme observei na realização desta pesquisa, alguns voltam para a escola também por ser um sonho de vida, pela auto-estima e valorização pessoal.

4.1.1 A EJA e seus processos de exclusão e inclusão social

Ainda existe um número significativo de pessoas jovens e adultas que não tiveram oportunidade de escolarização e se encontram à margem do sistema, excluídos do trabalho formal e da escola. Segundo Di Pierro (2003), “em 2000, 2 milhões de jovens entre 15 e 24 anos e 1,4 milhão de adolescentes de 10 a 14 anos eram analfabetos (p. 8).

Neste contexto de exclusão de pessoas jovens e adultas do acesso e permanência na escola, destaco como a Educação de Jovens e Adultos vem sendo planejada, mas saliento também as limitações e dificuldades enfrentadas na EJA, como: a evasão, a dificuldade de vincular o ensino escolar com as vivências e experiências dos estudantes, a dificuldade em conciliar o horário das aulas com o trabalho, a precariedade de formação reclamada pelos professores, entre outras.

Di Pierro (2003) trata de um dos grandes impasses da EJA no que diz respeito aos docentes que atuam nesta modalidade de ensino. Diz ela que

os docentes que atuam com os jovens e adultos são, em geral, os mesmos do ensino regular. Ou eles tentam adaptar a metodologia a este público específico, ou reproduzem com os jovens e adultos a mesma dinâmica de ensino.aprendizagem que estabelecem com crianças e adolescentes. Em geral, a docência em turmas de educação de jovens e adultos é utilizada para complementar, em período noturno, a jornada de trabalho dos docentes que atuam com crianças e adolescentes no período diurno (p.18).

Esta situação, a meu ver, influencia na permanência ou não dos alunos na escola e na qualidade da educação. E, assim, a EJA não dará conta de atingir seus objetivos propostos, como o desenvolvimento da cidadania e a inclusão social.

Estes alunos que hoje estão na EJA representam uma parcela da população, em sua maioria, excluída, ou que nem teve acesso à escola por motivos diversos, e que hoje se encontra também excluída de outros “lugares” da vida, como do trabalho, que é o mais frequente.. Assim, neste momento, utilizo o conceito de exclusão como

O processo pelo qual certos indivíduos e grupos são sistematicamente impedidos de ascender a posições que lhes permitiriam uma forma de vida autônoma dentro de normas sociais enquadrados por instituições e valores, num determinado contexto. Em circunstâncias normais, no capitalismo informacional, esta posição é comumente associada com a possibilidade de acesso a um trabalho pago regularmente para, pelo menos, um membro num agregado familiar estável. A exclusão social é, de fato, o processo que não permite a uma pessoa o acesso ao trabalho [formal] no contexto do capitalismo (CASTELLS 1998, p.73 apud STOER 2004, p. 26).

Esta exclusão definida pelo autor predomina no sistema capitalista, associando-se, como referido, a pessoa ter um emprego assalariado ou não. A dificuldade de conseguir um emprego, na maioria das vezes, é relacionada à certificação escolar e esta é uma situação muito presente na EJA (e que foi identificada na própria fala dos estudantes durante as observações na escola para a realização desta pesquisa). Muitas vezes, sentem-se incapazes pela pouca escolarização (tanto pelo certificado quanto pelos conhecimentos escolares), buscando na escola uma oportunidade de conseguirem um emprego. Ficam evidentes em seus depoimentos o desejo e a necessidade de a escola também garantir formação profissional para conseguirem melhores oportunidades de terem um emprego formal. Esta questão surgiu a partir das oficinas de geração de trabalho e renda propostas pela escola.

No que se refere ao papel da escola, foi sendo reforçada pelo sistema capitalista a idéia de preparação de mão-de-obra específica para o mercado formal e, principalmente no caso da formação profissional, espera-se a qualificação para uma única profissão. Porém, pensar no papel da escola é voltar-se à formação humana, uma formação integral que inclui visão de

mundo, de sociedade, de ser humano e não simplesmente preparar mão-de-obra para o mercado (ARROYO, 1991).

Observo assim que não basta incluir os sujeitos na EJA, é necessário garantir sua permanência, ofertando condições materiais de continuidade na escola, seja por maior flexibilidade de horários, currículo, seja por condições materiais, como alimentação e transporte. Esta garantia de realização de direitos não deve ser responsabilidade apenas da escola, é dever da sociedade. Seria preciso haver preocupação de diversas instâncias da sociedade. O simples “incluir” se torna posteriormente o “excluir” novamente, constituindo o que Kuenzer (2007) fala de inclusão excludente ou subordinada, pois a exclusão e a inclusão relacionam-se e determinam-se mutuamente, não podendo ser analisadas separadamente. Portanto, para que um sujeito seja incluído é necessário anteriormente que ele tenha sido excluído, e este é o movimento que o sistema faz: excluir os sujeitos para incluir posteriormente, e de maneira subordinada.

Estes processos de inclusão e exclusão que ocorrem com jovens e adultos que estão fora ou não da escola justificam os debates sobre o tema e a construção de políticas públicas para a EJA, como veremos a seguir.

4.1.2 Constituição de Políticas Públicas para a EJA

A Educação de Jovens e Adultos é hoje uma modalidade de educação que vem conquistando espaço nas discussões acadêmicas e na elaboração de políticas públicas. Sua trajetória demonstra que as limitações e dificuldades enfrentadas por professores e alunos ainda são muitas e é preciso maior investimento público e credibilidade da sociedade.

Buscando atender esta população excluída da e na escola e oportunizando uma formação profissional para que possa ampliar suas chances de inserção social, vinculando formação escolar e profissional, é instituído pelo Governo Federal, através do Decreto

5478/05, o Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao ensino médio na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Este programa busca suprir uma demanda social de (re)inserção de jovens e adultos no mercado de trabalho, oferecendo, em nível de educação básica, a possibilidade de elevação da escolarização articulada com uma formação técnica-profissional. A preocupação principal, conforme consta no documento base do programa, é:

[...] articular a educação profissional à formação propedêutica, com a possibilidade de oferta verticalizada do ensino médio ao ensino superior de graduação e pós-graduação na perspectiva de uma formação para a cidadania. [...] Com o PROEJA busca-se resgatar e reinserir no sistema escolar brasileiro milhões de jovens e adultos, possibilitando-lhes acesso à educação e à formação profissional na perspectiva de uma formação integral (PROEJA, 2005, p.2 e 3).

Em 2006, o PROEJA é ampliado através do Decreto 5.840/06, possibilitando a implementação do programa em instituições públicas de ensino estaduais e municipais, além de entidades de serviço social, aprendizagem e formação profissional. Tal ampliação permite a articulação de cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores desde o ensino fundamental na modalidade EJA.

O PROEJA tem como meta a expansão da oferta pública de educação profissional, atribuindo um papel estratégico à educação profissional no que diz respeito à formação integral do cidadão. A preocupação principal do PROEJA é o processo de inclusão social, como aponta o próprio documento base, indicando uma expectativa de que “[...] o PROEJA certamente será um poderoso instrumento de resgate de cidadania de toda uma imensa parcela de brasileiros expulsos do sistema escolar por problemas encontrados dentro e fora da escola” (PROEJA, 2005, p.3).

É no esforço de suprir esta demanda de jovens e adultos excluídos que o PROEJA começa a ser implementado na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica - CEFETs (Centros Federais de Educação Tecnológica) a partir de 2006. Paralelo à implementação das turmas de PROEJA nos CEFETs, como estratégia de ampliar as

discussões e estudos teóricos da área, é criado o curso de Especialização em Educação Profissional integrada à educação básica, na modalidade de educação de jovens e adultos, desenvolvido no Brasil. No Rio Grande do Sul, o curso tem sido implementado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e lançado em 2006. Mesmo aberto ao público em geral (desde que devidamente graduado), grande parte dos alunos desta especialização são professores e funcionários dos CEFETs.

Outra iniciativa nesse âmbito foi o edital lançado pela SETEC em parceria com a CAPES para apresentação de projetos para participação no Programa de apoio ao ensino e à pesquisa científica e tecnológica em Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos, o PROEJA-CAPES/SETEC. Um dos objetivos deste programa é incentivar a pesquisa na área, através de projetos desenvolvidos no país e de formação de pós-graduandos no nível de Mestrado e Doutorado¹⁴.

A implantação do PROEJA trouxe inúmeros desafios para os sujeitos que atuam nos CEFETs e que já iniciaram o trabalho com as turmas do programa, considerando que é uma proposta diferenciada que propõe integrar a educação profissional e educação básica de nível médio. Nestes dois anos de realização da especialização e do projeto PROEJA/CAPES, muitos questionamentos vêm surgindo e debates relacionados ao Programa, o que reflete, além de outras produções, em monografias, dissertações e teses¹⁵, contribuindo para a qualidade e expansão desta iniciativa. Professores e gestores que atuam no Programa relataram como vem se dando esta nova experiência, desde o processo de seleção dos alunos, os conteúdos, as metodologias e os desafios que surgem. Destaco alguns questionamentos que contribuíram para a construção e problematização deste estudo: Como acontece a estrutura curricular do PROEJA? Que aspectos são levados em consideração pelos docentes para a

¹⁴ PROEJA /CAPES/ SETEC é o Programa do qual participo como bolsista. Informações disponíveis em: (<http://portal.mec.gov.br/setec/>).

¹⁵ As monografias resultantes do curso de especialização PROEJA podem ser acessadas em www.mec.gov.br/setec. Há dissertações e teses sobre o tema sendo construídas por pós-graduandos na UFRGS, UNISINOS e UFPEL, universidades envolvidas no Projeto PROEJA/CAPES/SETEC – RS.

elaboração do currículo e escolha do curso? Qual o objetivo primordial da EJA? É a educação para o trabalho? Está acontecendo a educação integrada? Que educação profissional é referida?

Como se pode perceber, a EJA vive muitas tensões e incertezas que se refletem, logicamente, no desenvolvimento do PROEJA, pois o Programa absorve algumas diretrizes e dificuldades desta modalidade de ensino. Sendo assim, para os professores e funcionários envolvidos, muitos são os limites e questões a enfrentar para o desenvolvimento dos cursos em andamento.

4.1.3 Escolarização e formação profissional

Atualmente a inserção profissional é associada, muitas vezes, ao nível de escolarização do indivíduo e este se atribui o sucesso ou insucesso de estar inserido no mercado formal de trabalho. Trottier (1998) afirma que:

Para Laflamme e Baby (1993), a inserção profissional é um campo limitado, de um lado, pelo sistema educativo e, de outro, pelo sistema produtivo. A dinâmica desse campo é caracterizada, ao mesmo tempo, pela interdependência desses dois sistemas e das relações de autonomia, no sentido de que o sistema educativo não tem como única função formar a mão-de-obra, como também o sistema produtivo não existe de início para integrar os alunos e os egressos universitários na saída do sistema educativo (LAFLAMME e BABY, 1993 apud TROTTIER, 1998, p. 152).

Para estes autores, a inserção profissional se “situa na intercessão de três entidades profissionais: a preparação, a transição e a integração”. A primeira refere-se aos conhecimentos adquiridos em espaços específicos com o objetivo de habilitação legitimada por diploma, para estarem aptos a um lugar no mercado de trabalho; a transição remete à busca de emprego e aos mecanismos que estão entre a escola e o trabalho; e a integração profissional que pode abranger diferentes situações, como relativa estabilidade de emprego, desemprego, situações de marginalização, exclusão do mercado de trabalho ou precariedade de emprego (LAFLAMME e BABY 1993 apud TROTTIER, 1998, p. 152-153).

Com as mudanças relacionadas ao mundo do trabalho, o aumento do desemprego e as modificações no perfil de trabalhador desejado pelo mercado, a cada dia “as condições de acesso ao emprego fazem com que se passe a observar não somente uma constância relativa das formas de desemprego, como também uma precariedade do emprego para uma porção crescente da mão-de-obra” (TROTIER, 1998 apud FRANZOI, 2006, p. 47).

Franzoi (2006) desenvolve um estudo sobre o papel do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR)¹⁶ na profissionalização de um grupo de alunos, suas trajetórias profissionais e o quanto foram afetadas por este plano, além de contribuir com o debate sobre políticas públicas de profissionalização de sujeitos com precárias condições de inserção no mercado de trabalho. Em sua pesquisa fica evidente, nas trajetórias dos alunos entrevistados, a importante relação estabelecida por eles próprios entre sua formação escolar e sua trajetória profissional, seja através do emprego formal ou não, de escolarização regular ou cursos isolados de qualificação profissional.

Segundo esta pesquisa citada, muitos são os encontros e desencontros dos sujeitos com a escolarização, e assim vão surgindo inúmeras situações de exclusão social, inclusive, mas não somente, de desemprego. Portanto, “as relações entre formação e emprego se estabelecem ao cabo de uma cadeia na forma de redes, não de relações lineares” (TANGUY, 1999, p.52 apud FRANZOI, 2006, p. 49).

Muitos dos alunos entrevistados nesta pesquisa sobre o PLANFOR revelavam o desejo de ter uma profissão. Alguns trabalhavam anos em determinadas atividades, mas não as identificavam como profissão. Assim, segundo Franzoi (2006), “o termo profissionalização (...) significa o processo pelo qual o indivíduo constitui sua profissionalidade, ou seja, ocupa um lugar no “espaço profissional” (p.51)”.

¹⁶ O PLANFLOR foi lançado em 1995 pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e substituído pelo Plano Nacional de Qualificação (PNQ). Seu desenvolvimento influenciou a criação de programas como o PROEJA.

Grande parte dos sujeitos que estão nos cursos de EJA relacionam diretamente a formação, neste caso escolar, com a garantia de inserção profissional, esperando conseguir melhores oportunidades de emprego e, de fato, se profissionalizarem. Porém,

entende-se que a profissionalização não se realiza apenas na formação: só se completa com a inserção no trabalho, por um lado, porque o conhecimento necessita da prática para se efetivar; por outro, porque é com a inserção no trabalho que se concretizam as relações de trabalho (...) (FRANZOI, 2006, p. 51).

A autora aponta a necessidade de estudos posteriores que investiguem a articulação entre o Plano e as políticas públicas de educação profissional e de jovens e adultos. Isso tendo em vista que estas não garantem a inserção dos alunos no mercado de trabalho, mas “representam os primeiros entrelaçamentos de uma rede capaz de articular formação e inserção” (p. 152).

A educação profissional e tecnológica oferecida através de políticas públicas é questionada por Frigoto (2007), relacionando-as com a universalização da educação básica. O autor alerta para o fato de a educação brasileira estar dentro de um sistema com lutas políticas, ideológicas, dividido em classes e desigualdades sociais, o que tem como consequência um projeto de sociedade dentro desta ideologia.

Levando em consideração a história da formação social do país e sua organização educacional, é possível entender que

o projeto da classe burguesa brasileira não necessita da universalização da escola básica e reproduz, por diferentes mecanismos, a escola dual e uma educação profissional e tecnológica restrita (que adentra as mãos e aguça os olhos) para formar o “cidadão produtivo” submisso ao capital e do mercado (FRIGOTO 2007, p. 1131).

Para a sociedade capitalista não há necessidade de todos terem acesso à educação básica, de nível médio e profissional principalmente, pois este é um direito que fica esquecido e não é igualmente garantido ao cidadão, marcando a desigualdade de oportunidades proporcionadas à população.

Este fato fica explícito quantitativamente, quando comparamos o índice de alunos que saem do ensino fundamental e vão para o médio, assim como o número de escolas de ensino médio e técnico que existem. Assim, a pouca valorização do ensino médio, em relação a financiamentos, e sua escassa oferta nas condições necessárias à demanda, contribui para o baixo índice de alunos que chegam a este nível de escolarização.

Acredito ter pertinência apontar algumas análises feitas sobre programas já realizados ou em andamento, destinados à formação profissional e aos jovens e adultos, contribuindo para entender a educação profissional brasileira.

Retomando as políticas públicas nesta área, o Decreto nº 2.208 / 97 abalou o ensino médio integrado existente nos CEFETs, o que evidencia um descaso e falta de vontade de incentivar uma “educação politécnica, com fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e das diferentes dimensões da vida humana” (SAVIANI, 2003 apud FRIGOTO 2007, p. 1139).

Em 2004 o Decreto 2.208/97, que apresentava no Art. 1º como objetivos da educação profissional: “qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho”, foi revogado com a promulgação do Decreto 5.154/04.

Segundo o Decreto de 2004,

Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas:

- I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;
- II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.

O Decreto 5.154/04 tenta resgatar a perspectiva de ensino politécnico, na perspectiva de Saviani (2007), o que tinha sido negado pelo governo FHC. Esta situação, porém, só passou a ser efetivada pelo governo federal em 2006 por intermédio da SETEC.

Cito alguns programas com visibilidades nestes últimos anos: o Plano Nacional de Qualificação (PNQ), substituindo o PANFLOR, destinado aos desempregados, subempregados em condições precárias de trabalho; programas de primeiro emprego para jovens trabalhadores que estão tentando inserção no mercado de trabalho; o PROJOVEM, a Escola de Fábrica e o PROEJA (FRIGOTTO, 2007).

Para o êxito destes programas é necessário que a educação básica esteja dando conta de seus objetivos (Frigoto, 2007). Caso contrário, os programas ficam comprometidos, com pouca duração e com sua qualidade duvidosa pelo próprio sistema, o que é fato quando se trata de políticas compensatórias que, na sua maioria, excluem para depois incluírem de maneira subordinada os indivíduos no sistema. Assim,

para o estabelecimento de um vínculo mais orgânico entre a universalização da educação básica e a formação técnico-profissional, implica resgatar a educação básica (fundamental e média) pública, gratuita, laica e universal na sua concepção unitária e politécnica, ou tecnológica. Portanto, uma educação não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas (FRIGOTO, 2007, p. 11 44).

Considerando as contribuições aqui trazidas sobre inserção profissional, qualificação, escolarização e educação profissional (Franzoi 2006 e Frigoto 2007), saliento o PROEJA como política pública que objetiva a inclusão social, através de processos de escolarização e formação profissional. E, ainda, a importância de compreender a formação dos sujeitos, identificando as marcas formadoras em suas trajetórias escolares e de trabalho.

4.2 TRABALHO-EDUCAÇÃO E A EJA

4.2.1 Alguns sentidos para a educação

Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante (BRANDÃO, 1981 p.9).

Esta idéia de Brandão expressa com clareza o sentido amplo da educação. Uma educação que acontece em todas as relações sociais e em diferentes espaços e tempos.

Porém, o fato social educação é significado e conceituado de formas diferentes, dependendo da área de estudo ou da visão de mundo de cada sujeito, podendo ter diferentes perspectivas como, por exemplo, a educação escolar ou a educação familiar.

Geralmente pensa-se a educação como educação escolar, restringindo-a, portanto, à escola. Podemos, porém, ampliar este conceito, pensado-a acontecendo em outros lugares e momentos, segundo a perspectiva de Brandão. De acordo com Libâneo (2002), o conceito etimológico de educação vem da origem latina: *educare* (alimentar, cuidar, criar) e *educere* (conduzir para, modificar um estado) e

o termo *educatio* (educação) parece sistematizar aqueles dois outros: criação, tratamento, cuidados que se aplicam aos educandos visando adaptar seu comportamento a expectativas e exigências de um determinado meio social (LIBÂNEO, 2002, p. 72).

Partindo da etimologia da palavra, existe então uma relação da educação com cuidado, com maneira de moldar os sujeitos a um determinado padrão estipulado pelo meio (sociedade, Igreja, escola, mídia). Assumo um conceito ampliado de educação, que não esteja apenas no ambiente escolar, centralizada na escola e na relação entre professor (a) e aluno (a), mas sim, em diferentes ambientes em que haja interação e relações sociais. Isso pode acontecer na escola, na família, no trabalho, na comunidade em que temos dimensões socializadoras de cuidado e condução. Assim,

em sentido amplo, a educação compreende o conjunto dos processos formativos que ocorrem no meio social, sejam eles intencionais ou não-intencionais, sistematizados ou não, institucionalizados ou não. Integra, assim, o conjunto dos processos sociais, pelo que se constitui como uma das influências do meio social que compõe o processo de socialização (LIBÂNEO, 2002, p.81).

Conforme este autor, a educação engloba o sujeito como ser cultural, histórico, social e, portanto, a relação com o seu meio. A educação é um processo social e cultural através do qual o ser humano se transforma.

Ela pode ser categorizada, como fazem alguns autores, em educação formal, educação informal e educação não-formal. Para Libâneo, a primeira é aquela com intencionalidade e que acontece em instituição específica para este fim; a segunda é a que acontece com intencionalidade e com relações pedagógicas, mas em ambientes não-convencionais (como em museus, cinema e no trabalho comunitário); e a educação informal ou não-intencional¹⁷ se dá através de costumes, valores, organização social, religião, as leis, entre outros, que influenciam e acontecem sem intencionalidade consciente e estruturada (LIBÂNEO, 2002, p.86-92).

O homem está em constante processo de transformação, e a educação está presente em seu cotidiano muito mais de maneira informal e não-formal do que de modo institucionalizado, especialmente escolar. Infelizmente as pessoas comumente depositam na instituição escolar, e em especial no professor (a), o dever de educar, sendo ele o único que deveria deter o saber e a verdade.

Segundo Brandão (1985):

quando o educador pensa a educação, ele acredita que, entre homens, ela é o que dá a forma e o polimento. Mas ao fazer isto na prática tanto pode ser a mão do artista que guia e ajuda o barro a que se transforme, quanto a forma que iguala e deforma (p. 25).

¹⁷ Atualmente há discussões sobre o caráter de não-intencionalidade da educação, visto que a mídia, por exemplo, de maneira indireta tem intencionalidades ao transmitir determinada programação.

Assim, considero a educação como processo que abrange todos os espaços em que há relações sociais e humanas, como a família, o trabalho, a escola, a comunidade; em que o ser humano está em constante transformação. Uma definição que corresponde à proposta desta pesquisa é a de Arroyo, quando diz que “Educar é humanizar”, pois a educação abrange os processos de humanização e de formação humana.

4.2.2 Trabalho como princípio educativo

Trabalho é considerado como “todas as formas de atividade humana através das quais o homem apreende, compreende e transforma as circunstâncias, ao mesmo tempo em que é transformado por elas” (MARX e ENGEL apud KUENZER 1991 p. 24 a 27). É através do trabalho que o ser humano se produz, se relaciona com a natureza, com outros e consigo mesmo, se *forma*, portanto, é considerado como princípio educativo.

A positividade do trabalho está relacionada à produção de riquezas, ao seu caráter formador e central na constituição do ser humano, pois é no ambiente coletivo e de transformação da natureza e da cultura em que acontecem as relações entre as pessoas, que o ser humano cria e recria, transforma e afirma sua existência. Aí encontramos o trabalho como educativo e formador.

Portanto, o trabalho também é uma atividade permeada de relações de poder, de controle sobre o saber, no qual o ser humano poderá se educar e/ou deseducar. Neste espaço, no mesmo momento em que o homem se humaniza, se afirma, cria e modifica a natureza, se desumaniza. Estas características do trabalho são encontradas no capitalismo, no qual a desumanização é resultante de condições precárias de trabalho, de ambientes inadequados, tarefas repetitivas e sem conexão com o todo do processo de trabalho. O trabalhador faz parte de um contexto em que não é dono dos meios de produção e não vê o resultado do produto

que está produzindo, muitas vezes sendo simplesmente mais uma “peça” de uma grande engrenagem.

Ao referir-se ao espaço de trabalho como educativo, Arroyo problematiza a idéia de qualificar o trabalhador para o trabalho e afirma que se deve qualificar o trabalho para o trabalhador, enriquecendo as tarefas, desfazendo no trabalho o que há de desumano e embrutecedor. Assim, na “pedagogia das relações de trabalho”, pensa-se em um espaço de aperfeiçoamento humano, de construção de novos saberes e valores, em que as relações estabelecidas, sociais e/ou políticas, sejam de crescimento e formação e de negação da alienação histórica ao qual o trabalhador tem se submetido.

Apesar de ter características próprias do sistema capitalista em que nos inserimos, o trabalho tem uma dimensão de criação e transformação humana que será considerada nesta pesquisa.

4.2.3 Os mundos do trabalho

Ricardo Antunes é um pesquisador que traz importantes contribuições a respeito do estágio atual do trabalho no mundo capitalista. Uma delas diz respeito ao debate sobre o suposto fim do trabalho e da classe trabalhadora. Segundo o autor, este é um assunto que traz tensões e contradições, pois hoje a classe operária industrial diminuiu de maneira significativa, porém há outras características que vêm marcando o perfil do trabalho. Destaca-se o aumento do setor de serviços, a participação feminina, o trabalho a domicílio e organizações populares, como a economia solidária. Permeando estas características do trabalho, o desemprego estrutural é o que vem afetando muitos trabalhadores, pois não tendo opções e oportunidades de inserção no mercado formal de trabalho, criam estratégias de sobrevivência, e assim vão recriando e transformando o trabalho.

Segundo Antunes, no centro do processo produtivo contemporâneo está um grupo de trabalhadores que tem tempo integral, maior segurança e inserção na empresa. A periferia da força de trabalho abrange dois subgrupos distintos, um com tempo integral, compreendendo o setor financeiro, secretaria, atividades rotineiras, atividades manuais; e o segundo grupo, com flexibilidade maior, que inclui trabalhadores em tempo parcial, temporários, subcontratados, estagiário.

Evidencia-se, portanto, que ao mesmo tempo em que se visualiza uma tendência para qualificação do trabalho, desenvolve-se também intensamente um nítido processo de desqualificação dos trabalhadores, que acaba configurando um processo contraditório que superqualifica em vários ramos produtivos e desqualifica em outros (ANTUNES, 1997, p. 54).

Frente a estas mudanças significativas nos processos produtivos, o trabalho não perde seu significado ou sua centralidade, mesmo com o grande desemprego e a precariedade, pois a “classe-que-vive-do-trabalho” (noção de Ricardo Antunes, 1997) continua criando novas formas de sobrevivência e dignidade humana através do trabalho.

Enquanto o sistema capitalista se fortalece, a pobreza aumenta e, assim, “diferentes tipos de pobreza – de subsistência, de afeto, de proteção, de participação, de identidade, liberdade, etc. - têm gerado patologias individuais e coletivas, remetendo-nos a uma pobreza maior: a pobreza humana” (TIRIBA, 2001, p.49). Estas pobrezas abrangem muitos sujeitos que estão à margem do sistema e, como as pessoas precisam garantir sua sobrevivência, são levadas a criarem alternativas de trabalho e geração de renda para sobreviverem.

Conquistar um espaço no mercado de trabalho formal está cada vez mais difícil; as exigências aumentam cada vez mais. É comum lermos nos jornais, assim como em outros meios de comunicação, a concorrência, as dificuldades e as exigências feitas para as pessoas para acessar um posto de trabalho.

A crescente transformação do mundo do trabalho modifica cada vez mais as direções de qualificação e formação profissional. O número de postos de trabalho formal não

corresponde à demanda e encontra-se, então, uma das contradições desta situação: de um lado é preciso mão-de-obra qualificada para sanar as demandas do mercado; de outro lado, mesmo com qualificação, falta emprego formal para um grande número de pessoas desempregadas.

A tendência do sistema que vivemos é responsabilizar os indivíduos pelo fato de estarem desempregados e de terem pouca escolarização. Assim,

[...] a precariedade da ocupação e as novas formas de desemprego ou semi-emprego criaram uma situação em que muitas pessoas sentem-se cada vez mais isoladas, sob o ponto de vista social, e sentem que se encontram em risco de cair em situações de marginalização e desqualificação social (PAUGAM apud STOER, 2004, p.67).

Além de mudanças nos processos produtivos, há mudanças nas relações estabelecidas entre os trabalhadores, novas exigências para serem inseridas no mercado de trabalho. Esta situação tem como consequência o quadro de exclusão e de desigualdades sociais que aumentam em nossa sociedade. A formação escolar e profissional oferecida de maneira desigual também influencia futuramente as condições das pessoas de obterem um emprego.

As classes sociais com melhores condições materiais dispõem de mais tempo para dedicarem-se exclusivamente à escola, a cursos e ao ensino superior. A maioria da população precisa trabalhar desde muito cedo para contribuir com a renda familiar, faltando recursos para darem continuidade à sua formação escolar. Em nosso sistema, esta diferença, que se reproduz entre as pessoas, influencia na disputa por um emprego. Seria preciso, portanto, garantir oportunidades iguais de uma formação e escolarização para todos.

Não cabe dúvida de que a crise do trabalho assalariado castigou severamente a população do Terceiro Mundo, tornando-se um elemento a mais – um elemento crucial – que agrava ainda mais os antigos e novos processos de exclusão social (TIRIBA, 2001, p. 80).

Numa sociedade desigual, em que o capital se concentra nas mãos da minoria, cresce a pobreza, a fome, a falta para muitas pessoas do mínimo de condições para garantir sua sobrevivência. É difícil entender que, enquanto existem milhares de pessoas sem casa, alimentação, água, outros estão alimentando seu egoísmo, explorando cada vez mais os

trabalhadores (as) para acumularem mais capital. Segundo Tiriba (2001), “a contradição entre o capital e o trabalho se mantém como fonte de desigualdades” (p.79).

Segundo a autora, num quadro de aumento da pobreza e do desemprego, no final do século XX, especialmente na década de 80 e 90, surge um crescimento significativo de pequenos empreendimentos populares. Primeiro como meio de amenizar as necessidades básicas de sobrevivência e, como diz Singer (2003), em resposta ao desemprego em massa, ao fechamento de empresas, à impossibilidade de voltar a encontrar um emprego (pela idade, falta de qualificação ou de experiência).

Os estudos de Tiriba (2001) retratam que o que geralmente leva os trabalhadores a organizarem seus próprios empreendimentos não são, a princípio e no princípio, as suas características e princípios de autogestão, de socialismo e cooperação, mas sim, a necessidade de sobrevivência.

Assim, o trabalho é um meio de sobrevivência e, na sociedade capitalista, é necessário “vender sua força de trabalho” trocando pelo que irá garantir sua sobrevivência.

Nesta circunstância, perversamente, o trabalhador luta para ser mercadoria, já que o fato de estar empregado (mesmo sob a forma de mercadoria) é menos dramático que o desemprego ou subemprego (FRIGOTTO apud TIRIBA, 2001, p. 117-8).

É difícil pensar no trabalho como possibilidade de criação e de liberdade, neste contexto de tanta exploração do trabalhador e do trabalho. Não se pode, porém, negar que o trabalho educa e/ou deseduca, através das relações estabelecidas pelo ser humano, tanto consigo, com os outros e com o meio (ARROYO, 1991), mesmo neste sistema.

Frente a esta situação de crise do trabalho assalariado formal, surge outra forma de organização e, como diz Tiriba, da possibilidade do desenvolvimento de outra “cultura do trabalho”. Nesta luta pela sobrevivência, muitos trabalhadores, além de trabalharem como autônomos, iniciaram um movimento de organização popular, criando associações,

organizações e cooperativas, viabilizando uma economia popular, em que os próprios trabalhadores gerenciam o seu trabalho, produzem e criam alternativas de emprego e renda.

Economia popular é definida, segundo Icaza e Tiriba (2003), como:

o conjunto de atividades econômicas e práticas sociais desenvolvidas pelos setores populares no sentido de garantir, com a utilização de sua própria força de trabalho e dos recursos disponíveis, a satisfação de necessidades básicas, tanto materiais, como imateriais (p. 101).

As autoras explicam o significado etimológico de economia popular: economia se origina do grego *OIKOS* (casa) e *NEMO* (eu distribuo, eu administro). Diz respeito ao “cuidado da casa”, morada do ser, pelos homens e mulheres que não são explorados pela força de trabalho, mas que querem garantir seu “estar no mundo” (Icaza e Tiriba 2003, p. 103).

Os sujeitos que estão na EJA, como os estudantes que fazem parte do campo empírico em que a pesquisa foi realizada, se identificam com a economia popular, conforme a definição das autoras porque a maioria dos estudantes estão inseridos no trabalho informal, sem carteira assinada, criando possibilidades para garantir sua sobrevivência.

Quando optei em desenvolver a pesquisa neste espaço empírico, me chamava a atenção o fato do CEREJA desenvolver oficinas de geração de trabalho e renda, de estarem preocupados com esta dimensão da vida dos estudantes. Porém, após visitas na escola constatei que os alunos demonstram interesse em formação profissional para o trabalho formal, visto que muitos dos estudantes estão no trabalho informal e desejam um emprego formal assalariado.

Percebemos assim que, junto ao modo de produção capitalista, existem formas não-capitalistas de produção, o que é necessário para sua reprodução, encontrado em grande número no setor terciário. Pela lógica do sistema, elas possibilitam a sobrevivência das pessoas que não conseguiram espaço no mercado formal capitalista e também deixam um número de mão-de-obra disponível ao sistema.

O trabalho feminino doméstico assalariado foi considerado, ao longo dos tempos, como inferior ao dos homens, e seu salário seria uma renda complementar, sendo, muitas vezes, menor à do homem. E com isto, “permanece constante, entretanto, a divisão social do trabalho segundo os sexos, fator de grande discriminação da mulher nas sociedades competitivas” (SAFFIOTI,1978,p. 197).

Mesmo não sendo considerada uma atividade capitalista, foi com o capitalismo que surgiu o assalariamento da força de trabalho doméstica em residências particulares. E assim, “remuneradas pela renda pessoal, as domésticas executam tarefas cujo ‘produto’, bens e serviços são consumidos diretamente pela família empregadora, não circulando pelo mercado para efeito de troca com objetivo de lucro (SAFFIOTI 1978, p. 191), contribuindo para a reprodução e produção de força de trabalho fundamental à reprodução do capital.

4.2.4 Trabalho-Educação e suas relações

Se toda forma de ação do homem sobre a natureza para transformá-la é trabalho, então todas as formas de educação se constituem em educação para o trabalho, e têm, ao mesmo tempo, uma dimensão teórica e uma dimensão prática (KUENZER, 1991, p. 30).

Ao pensar em relações entre educação e trabalho há a tendência em pensar na escola e no mundo do trabalho, porém as relações transitam, mas não se restringem a uma instituição.

A produção do saber tem como locus as relações sociais, sendo a escola um destes espaços e não o único responsável. Segundo Kuenzer (1991) “o processo de produção do saber é social e historicamente determinado, resultado das múltiplas relações sociais que os homens estabelecem na sua prática produtiva” (p. 21). Portanto, no trabalho como criação, transformação e maneira de sobrevivência do ser humano, também há produção de saber.

O sistema produtivo influencia na produção do conhecimento, tanto em financiamentos de pesquisas, objetos de estudos, quanto na prática do sistema de ensino. O modo de produção

capitalista traz especificidades ao trabalho, que correspondem a sua lógica e ao sistema de ensino, pois há uma relação, mesmo que contraditória, entre ambos.

Para Kuenzer (1991), o trabalho é atividade humana que envolve ao mesmo tempo teoria e prática, portanto, “considerando o que é intrínseco ao trabalho humano, no seu acontecendo, independentemente do modo de produção, ele tem sempre duas dimensões, pois decisão e ação são momentos inseparáveis” (p. 24). Mesmo considerando esta característica do trabalho, no modo de produção capitalista há uma ruptura entre estas dimensões, através da separação entre teoria e prática, trabalho manual e intelectual, decisão e ação.

A organização do processo de trabalho é dividida entre os trabalhadores, sendo fragmentado e respondendo a uma hierarquia, segundo a formação e a apropriação do saber a que tiveram acesso. Isto não quer dizer que a escolarização e a formação profissional garantam um emprego e uma ocupação correspondente à formação, pois a relação entre mercado de trabalho e qualificação, como já vimos, não é linear.

Como resultado desta lógica, a escola tem caráter seletivo e classista e o acesso à educação não é garantido a todos de forma igual. Há uma separação entre quem tem acesso ao saber científico e quem não tem, correspondendo a uma divisão social e técnica do trabalho.

Trabalho-Educação é uma área teórica que tem origem nos estudos de Marx sobre os processos de hominização e na concepção de trabalho como princípio educativo e prática social concreta, (Machado, 2005). Este campo teórico não se resume a tratar de problematizações e do olhar da educação sobre o trabalho, significa “saber explicar as especificidades do nosso olhar, o olhar de onde falamos, da educação, sobre a própria educação e seus processos quando passamos a incorporar o nosso olhar sobre o trabalho (MACHADO, 2005, p.129).

Segundo Arroyo (1989), sempre foi negado ao povo o acesso à educação; esta não seria garantida pela escola, pois a burguesia permitia a instrução e continuava a controlar o povo.

Entre nós a negação da escola ao povo faz parte não apenas de uma negação de instrumentos básicos transmitidos pela escola, mas da negação do direito das classes trabalhadoras à educação e à formação da cultura e da identidade enquanto classe. (ARROYO, 1989, p.77)

A escola ocidental faz parte da formação social capitalista e, então, as instituições de ensino tendem a enquadrar-se nesta lógica e o saber não é democratizado. A escola parece não incluir, de maneira significativa, todos os seus alunos, não valorizando os saberes e a cultura dos trabalhadores, da “gente comum”. Acontece uma divisão de “tipos de indivíduos”, resultando numa divisão de trabalho, como os trabalhadores manuais e os intelectuais.

Com a crítica à educação e aos processos educativos por pesquisadores desta área temática, pelos movimentos sociais e educadores, o lugar do educativo também seria pensado fora da escola, no trabalho, pois “o lugar onde se trabalha ou se exerce determinada função é um espaço educativo, pedagógico, ou seja, o lugar onde trabalhamos é também uma escola, um lugar de educação” (ARROYO, 1997, p. 61).

A relação entre trabalho e educação vai além do espaço escolar. Para Arroyo (1998), “trabalhamos com pedras-mestras, com a teoria da formação do ser humano, não com receitas ou novos recursos (...). Fomos à raiz da teoria educacional: como nos formamos como humanos?” (p. 143).

A perspectiva de “formação humana” deveria fundamentar a análise da relação entre trabalho e educação. Conforme este autor, a pedagogia moderna é humanista, seu objeto de estudo é entender os processos de humanização. Pensar no trabalho com esta concepção de formação permite compreender que os seres humanos estão em constante transformação, pois não nascem prontos. Arroyo ainda diz que “Educar nada mais é do que humanizar, caminhar para a emancipação, a autonomia responsável (...). A humanização como projeto, como *telos*,

como pedagogia, é o ponto de partida de toda a ação pedagógica fora ou dentro da escola” (ARROYO, 1998, p. 144).

Tendo presente a contribuição de Arroyo sobre os sentidos da relação trabalho e educação, busco em Acácia Kuenzer (1991) algumas relações entre a escola e sua preocupação com o trabalho na educação brasileira. Segundo a autora, podemos perceber que o sistema de ensino em nosso país tem privilegiado a classe dominante, e a distribuição do saber acontece conforme os seus interesses. No Brasil, a divisão de classes é clara, refletindo-se na posição e na atuação profissional do sujeito.

Com a Lei orgânica de 1942, as escolas criadas em 1909 passam a oferecer cursos técnicos. Paralelo ao sistema regular de ensino havia um sistema federal de ensino técnico, o SENAI e SENAC (sistemas privados mantidos por empresas).

Em 1961, a LDB incorpora ao sistema regular de ensino os cursos técnicos de nível médio, o científico e o profissionalizante, articulando a formação geral e formação profissional. Mesmo assim, predomina na escola um sistema seletivo e classista, por finalidades específicas, em que a posição de classe dos alunos reflete na escolaridade, ou seja, “educação para a burguesia e formação profissional para o povo”, sendo que “os jovens e adultos são preparados para exercer funções diferenciadas – intelectuais ou manuais – na hierarquia do trabalho coletivo” (KUENZER, 1991, p.8 e 9).

A partir de 1964, com a teoria do capital humano¹⁸, avalia-se que a escola não estava preparando para funções produtivas, o que não correspondia aos interesses de produção da época. Assim, em 1971, através da Lei 5692/71, a educação passou a ter por finalidade o ensino profissionalizante para o intensivo processo de desenvolvimento da produção. À escola caberia garantir uma habilitação profissional, através de um sistema único, independente de

¹⁸ A Teoria do Capital Humano “é uma derivação da teoria econômica neoclássica e, ao mesmo tempo, uma atualização do axioma liberal do indivíduo livre, soberano e racional” (CATTANI, 1997, p.35). Segundo o autor, esta teoria destaca que o aumento da produtividade está diretamente ligado à formação do indivíduo. Assim, as diferenças sociais são resultantes do próprio indivíduo. Entre suas características destaca-se: a segmentação do mercado de trabalho, os indivíduos como seres livres e “individuais”, o utilitarismo, a escola como espaço neutro, a influência da formação escolar e profissional no trabalho e na produção.

classe social. Porém, na prática, pouca coisa mudou, pois houve dificuldade metodológica, política e desinteresse do capital para se efetivar a proposta. As escolas e os cursos profissionalizantes não estavam preparados; o ensino continuou precário e as escolas de boa qualidade permaneceram.

Em 1976 não havia compromisso da escola com a formação profissional, sendo que a escola teria que garantir uma preparação básica, com visões amplas de mundo e domínio de bases científicas. Aqui prevalece a separação entre um ensino profissionalizante e um ensino preparatório para ingressar na universidade.

Em 1982, é instituída a Lei 7.044 que estabelece à educação a finalidade de preparação para o trabalho, porém o compromisso da escola é com as funções intelectuais, sendo ela o locus de reprodução do saber teórico. Porém, como a Lei de 1971 não foi revogada, ainda permaneceram diversas modalidades de cursos, de formação geral, formação profissional de nível médio, cabendo a cada escola escolher seus cursos e modalidades.

Na LDB 9695/96 está explicitado que uma das finalidades da educação é “garantir meios para progredir no trabalho”, além de considerar no Art. 2º que a educação tem por finalidade “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O ensino técnico de nível médio continua predominando na rede federal de educação, enquanto que na rede pública municipal e estadual a predominância é de educação básica sem formação profissional específica. Paralelo ao sistema público, encontramos cursos técnicos profissionalizantes na rede privada, com a predominância do SENAI e SENAC. Atualmente há um incentivo significativo do governo federal relacionado ao ensino profissional público no país. Cito como exemplo o número de escolas técnicas e programas como o PROEJA.

Após esta breve reflexão sobre relações entre a escola e o trabalho na legislação educacional brasileira, busco em Saviani (2007) uma posição sobre estas relações.

O autor afirma que a relação entre educação e trabalho no ensino fundamental se dá de maneira indireta, através de conhecimentos básicos desenvolvidos, como leitura, escrita, cálculos, fundamentais para a compreensão do mundo e para “entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade”; já no ensino médio a relação precisa ser direta, pois “o papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre conhecimento e prática do trabalho [...] deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo” (p. 160).

Esta contribuição nos faz refletir sobre como a escola está relacionada com o mundo do trabalho hoje e quais os objetivos da instituição escolar quanto à formação dos estudantes. Neste sentido busco na próxima seção cruzamentos entre as “histórias de vida” das mulheres participantes e suas relações com o “saber”.

5 RELAÇÕES COM O SABER EM “HISTÓRIAS DE VIDA” DE TRABALHADORAS DOMÉSTICAS

5.1 CONCEITOS DE SABER

Santos (1997) define o substantivo saber como o ato de saber, o processo através do qual o sujeito aprende, o fato de saber, o produto da aprendizagem do sujeito. Esclarece que, mesmo sendo utilizado muitas vezes como sinônimo de conhecimento, o substantivo saber não se restringe a este sentido, pois o conhecimento se refere, usualmente, ao saber científico ou ao saber formalizado, e hoje é resgatada e valorizada a importância e o lugar dos saberes considerados menos valorizados como aqueles adquiridos na experiência e não formalizados.

Os saberes construídos em outros espaços, além do escolar, ganharam atenção de pesquisadores de diferentes áreas, como o filósofo Yves Schwartz (2000, 2003, 2006) e o pedagogo Gerard Malglaive (1995). Abordo suas perspectivas a respeito do assunto e estabeleço relações entre elas.

Para Malglaive (1995), o saber está em toda parte, é infinito, com muitas formas, sendo impossível lhe dar definições “palpáveis”. Os saberes são construções históricas e humanas, elaboradas pelo sujeito que é agente, é histórico, é, portanto, construtor de saber. Referindo-se aos estudantes da EJA, o autor os identifica como alunos trabalhadores, considerando suas experiências e saberes além dos adquiridos na escola.

Esta maneira de ver os estudantes da EJA permite perceber como o autor direciona sua construção teórica, pois ao considerar os sujeitos alunos trabalhadores ele está olhando para suas histórias, suas aprendizagens de vida, seus saberes já construídos e suas experiências. A partir desta bagagem de experiências e saberes é que novos saberes poderão ser formalizados

e construídos e é com base nessa perspectiva que o autor defende que a prática deve estar no centro da maneira de ensinar.

A experiência investigativa de Malglaive (1995) tem como objeto as relações entre os saberes teóricos e o saber prático em processos formativos de adultos na França. O autor relaciona estes dois polos com as atividades de trabalho dos sujeitos, explicitando como acontece um dispositivo de formação através do processo de formalização de saberes de adultos da ação à cognição e de investimento da cognição à ação .

O autor aponta a necessidade de interlocução entre os saberes abstratos e os saberes da ação, pois, segundo ele, parece que os professores e alunos trilham caminhos diversos na escola – o do abstrato e o do concreto. Assim, ele pontua o necessário investimento do professor no seu fazer pedagógico para que os adultos em formação possam visualizar em seu fazer os saberes cognitivos que são necessários. Eu considero essencial esta postura pedagógica para o trabalho docente na EJA, pois os estudantes jovens e adultos possuem vivências singulares e coletivas que marcam suas histórias de vida e que a escola pode utilizá-las como ponto de partida para a construção e/ou formalização de novos saberes.

Para Schwartz (2003), o conceito de saber tem uma forma multidimensional, pois sai do plano descritivo e atinge um nível de reflexão sobre sua significação. Trago as palavras do autor:

Estes saberes que recobrem tudo isto que existe de histórico, de relativamente singular nas situações de trabalho, espraiam-se sem descontinuidade das formas de inteligência incorporadas em nosso corpo até os patrimônios de experiência pensados, racionados, transmissíveis. Eles vão de aprendizagens não-conscientes, não-expressos em linguagem, dificilmente perceptíveis até as maneiras de fazer socializadas, justificáveis, manifestas (p. 3).

O autor considera o sujeito como aprendente que em suas atividades (de trabalho), constrói saberes, portanto é um sujeito ativo e histórico. Enfatiza sua dimensão individual e a coletiva, pois, na socialização com o outro, os saberes também se constroem. Ainda diz que “[...] este saber começa nas profundezas do corpo, com aquilo que existe de mais singular, de

mais histórico, de mais impalpável numa situação de trabalho” (p. 7) e completa afirmando que a noção de saber deveria ser “re-trabalhada, a fim de incluir todos estes saberes que, de dentro e pela história, vão do mais escondido no corpo ao mais verbalizável e sociável” (p. 12).

A atividade humana é o eixo norteador dos estudos deste autor, pois ele considera que o ser humano faz “uso de si” quando em atividade, reinventando e construindo, então, saberes. Assim, podemos considerar que o trabalho humano não é pura execução de tarefas pré-determinadas, pois o ser humano singulariza a atividade, revelando uma característica essencialmente humana, o uso de si “[...] que envolve o ‘uso de si pelos outros’ e o ‘uso de si por si mesmo [...] o trabalho do ‘uso de si por si mesmo’ é cada vez menos visível, dado que é cada vez mais impalpável” (2006, p. 460).

O ser humano sempre acrescenta algo de si na atividade, sua singularidade, tornando seu fazer único. Consideramos que no trabalho acontecem, ao mesmo tempo, pensamento e reflexão, que os trabalhadores passam por constantes “dramáticas de uso de si”, como diz Schwartz (2007), “trata-se de recolocar, digamos, algo de drama, de grandeza naquilo que sempre foi considerado como infinitamente pequeno ou negligenciável” (2007, p. 193).

O fato de considerar e enfatizar a dimensão singular da atividade não nega a sua dimensão coletiva, pois não agimos sozinhos. Evidenciando sua dimensão coletiva, o autor remete a idéia de “dramática” em situações nas quais o ser humano precisa fazer escolhas:

é escolhendo as hipóteses, escolhendo trabalhar com tal pessoa mais do que com outra, ser atento mais com isto do que com aquilo, tratar a pessoa que tem à sua frente de tal maneira mais do que de outra, enfim, fazendo todas essas escolhas, engajamos os outros com os quais trabalhamos” (2007, p. 193).

A proposição do dispositivo a três polos, feita por Schwartz, de alguma forma sistematiza a reflexão sobre a relação entre diferentes saberes. Percebe-se uma cuidadosa e sensível perspectiva do trabalhador, afirmando-os como sujeitos.

Segundo Schwartz (2000), o dispositivo a três polos “é uma consequência direta da idéia de renormalização na atividade” (p. 44). O primeiro polo deste dispositivo compreende os saberes disciplinares, os conceitos formais e acadêmicos; o segundo polo é dos saberes da experiência gerados nas atividades, e o terceiro é o das exigências éticas e epistemológicas. Para o autor, “entre estes três polos, não existe começo nem fim, nem anterioridade de um sobre o outro, eles estão em relação dialética.” (p.45). A citação a seguir expressa de maneira clara os efeitos do dispositivo no processo de produção de saberes nas atividades de trabalho. Assim,

Este dispositivo a três pólos gera, ao mesmo tempo, efeitos sobre a produção de conhecimento e sobre a gestão social das instituições de trabalho, pois há efeitos recíprocos entre o campo científico e o campo da gestão de trabalho. Isto porque, no quadro atual, a produção de saberes, de conceitos, de descrições no campo do conhecimento tem um impacto, seja pelo viés do ensino ou por quaisquer outros político-culturais, sobre a maneira pela qual vamos gerir, dirigir. E inversamente, o que se passa no quadro das gestões sociais tem um impacto sobre os saberes disciplinares. Este dispositivo a três pólos, destinado a ampliar e transformar estes efeitos recíprocos deve ser acionado em todos os níveis, na universidade mas, também, nos locais de gestão e transformação das atividades de trabalho (SCHWARTZ, 2000, p. 45).

Com este dispositivo, o autor busca um olhar diferenciado ao sujeito trabalhador e a sua construção de saberes e, ao mesmo tempo, um novo modo de produzir saberes na academia. O dispositivo, segundo Schwartz, é uma postura, ou seja, é maneira de agir, de considerar o ser humano e o seu meio na construção de saberes, “é o lugar do encontro, o lugar de trabalho em comum em que se ativa uma espécie de espiral permanente de retrabalho dos saberes [...]” (2007, p. 269).

Este modo de reconhecer o sujeito é extremamente pertinente na EJA, pois são jovens e adultos que possuem uma bagagem de conhecimentos da prática e de experiências de trabalho que, muitas vezes, não são valorizados pela escola, nem pelos próprios estudantes. Além disso, enfrentam tensões, contradições, tendo que fazer escolhas, fazer frente às exigências do mercado, enfrentar o desemprego ou o trabalho precário. Assim, a escola

poderá partir destas múltiplas vivências para a formalização e a construção de novos saberes, o que tornará mais significativa para os estudantes a vivência escolar.

Até este momento, considero que ambos os autores se complementam, ou seja, Malglaive indica de maneira sistemática o entendimento a respeito dos saberes e sua relação com o ensino de adultos; enquanto Schwartz nos leva a uma reflexão no nível da aproximação dos sujeitos que realizam atividades de trabalho as quais provocam uma produção diferenciada de saberes. Encontramos nos dois autores a definição de múltiplos tipos de saberes, envolvendo, ao mesmo tempo, a ação e a cognição.

5.1. 1 Saberes construídos na escola

Os saberes escolares são definidos, amplamente, como aqueles desenvolvidos na escola ou em outras instituições formais, entre os quais estão os saberes teóricos, acadêmicos ou científicos.

No campo dos saberes escolares, identificamos em Malglaive (1995) o *saber teórico*. Ao abordar esta questão, o autor afirma que “só o conhecimento teórico do real permite a prática desenvolver-se” (p. 73).

Para o autor, este saber não mantém relações diretas com a prática, não é normativo e não determina como agir, mas permite conhecer para agir com clareza, conhecer as leis e os meios de saber. É fundamento dos saberes que regem a ação e permite o controle da ação sobre o real; mas não prescreve o que se deve fazer (p. 70).

Ainda define que o saber teórico permite que a ação se realize no abstrato, no simbólico, antes de se realizar no concreto. A relação estabelecida pelo saber teórico com a prática não é uma relação de aplicação, mas sim de intervenção. Segundo o autor, uma teoria investe-se na prática, permitindo agir com mais eficácia sobre o real, o que se diferencia de aplicar na prática tal teoria.

É na sua relação com a prática que o conhecimento teórico é um movimento permanente para o conhecimento científico do real. Mas é também, e contraditoriamente, libertando-se das práticas e mantendo-se exterior a elas que este conhecimento é um conhecimento objetivo do real (p. 72).

O autor acentua de maneira muito clara que os saberes teóricos não prevalecem aos práticos, mas considera a importância de tais saberes para a prática. A teoria não vai dar a receita de como se deve agir, mas poderá dar condições ao sujeito de conhecer a realidade para agir.

Inter-relacionados com os saberes teóricos, o autor refere-se aos *saberes processuais*. Estes saberes são vistos como uma modalidade que regula a ação, como procedimentos e maneira de funcionamento, é “o domínio de um procedimento de ação que permite obter de certeza o resultado visado [...]” (p 75) .

Verificando nos estudos de Schwartz (2000) o uso do termo saberes escolares, encontro várias expressões que neste momento considero com significados próximos, como o uso de saberes acadêmicos, saberes científicos e saberes conceituais. Os saberes acadêmicos são “objetos de um esforço permanente de estabelecimento de uma ordem teórica, de explicitação metódica e crítica, de retrabalho contínuo” (p. 161).

Para o autor, estes saberes acadêmicos, científicos ou conceituais têm um peso decisivo na determinação do conteúdo das normas antecedentes à atividade humana e que geram as prescrições que vão antecipar como e o que a ser realizado na atividade. As normas antecedentes abrangem, no entanto, elementos que vão além dos saberes científicos e/ou acadêmicos. São as leis, os valores e normas sociais. Schwartz (2003) considera que,

na medida em que toda atividade de trabalho é tomada e deve arbitrar entre normas - e saberes - antecedentes e renormalizações a operar, o sentido dessas renormalizações não está inscrito em parte alguma, pois ele remete às pessoas, individualmente e em grupo. Há, de alguma forma, “lacunas de normas” e de saberes (o inacabado), e cada um vive debates de normas dos quais dependerá o grau de engenhosidade, de produtividade em termos de saber que ele manifestará (p. 8).

O debate de normas é um movimento constante dos seres humanos, que é cercado de prescrições, de valores e de escolhas. Nem tudo na atividade pode ser previsto a cada momento, pois através da renormalização o ser humano faz escolhas, o que envolve valores.

5.1.2 Saberes da experiência

Sendo o sujeito um ser histórico, ao longo de sua vida vai construindo história e deixando suas marcas. Então, podemos pensar na importância de outro tipo de saber, além do escolar, que vai além de instituições formais de ensino.

Neste momento, busco compreender os saberes produzidos na atividade de trabalho, o acúmulo de experiências articuladas ou não com o conhecimento teórico que permeiam e possibilitam a produção de saberes entre os sujeitos trabalhadores escolarizados ou não.

Para tal compreensão, trago o conceito de *saber prático* de Malglaive. Ele diz que este saber é menos estruturado e codificado do que o saber teórico; é um saber “diretamente ligado à ação e ao seu desenvolvimento, dando do real um conhecimento contingente, mas freqüentemente eficaz para a operacionalidade do ato” (p. 87) e ainda completa que “uma parte do que é necessário saber para agir constrói-se na própria ação e constitui os saberes práticos, necessários como os outros para a realização e eficácia da ação” (p. 78). A experiência do sujeito é fundamental, pois é a partir dela que surgem os saberes práticos.

Para conceituar e complementar a compreensão deste saber que, no momento, estou denominando de *saberes da experiência*, utilizo o que Schwartz fala sobre os *saberes práticos, os saberes da experiência e os saberes investidos*.

Os saberes investidos abrangem tudo que está ligado à atividade, são os saberes utilizados na prática para realizar a atividade, compreende valores, atitudes e técnicas. São “emanantes às atividades e retrabalhados por estas atividades, os mesmos que a ergonomia da atividade fez emergir como momentos de escolhas e de comprometimentos (...)

(SCHWARTZ, 2000, p. 161). Aos saberes práticos e aos da experiência, estabeleço a ligação que o autor faz com as renormatizações realizadas pelos sujeitos das normas antecedentes à atividade. Ou seja, o sujeito modifica a atividade no momento de realizá-la, na prática, sendo assim é considerada em parte singular, pois é incorporado um pouco de si nesta atividade, abrangendo inclusive os valores.

Considero esta uma contribuição significativa dos estudos deste autor, pois ele diz que no momento de realizar a atividade, o sujeito ressingulariza as normas, as modifica. Assim, a atividade humana é única e não se repete. Schwartz não separa o sujeito da prática, da ação, da atividade, portanto é neste movimento de transformação e de imersão de si que os saberes vão sendo construídos na realização da atividade.

É difícil definir em palavras o sentido e o conceito dos saberes da experiência, mas penso que com estes autores é possível expressar os sentidos e a importância destes saberes, o que para a realização desta pesquisa é essencial. Malglaive refere-se à operacionalidade da prática para a execução e eficácia da ação e Schwartz aproxima-se do sujeito como construtor desses saberes, como sujeito ativo e histórico implicado na atividade.

Ambos os autores utilizam o termo *saber-fazer*. Malglaive o utiliza como “atos humanos disponíveis em virtude de terem sido apreendidos (seja de que maneira for) e experimentados” (p. 80) e explicita a dificuldade de delimitar estes saberes de maneira clara, pois “permitem a realização dos saberes processuais, isto é, a utilização de qualquer tipo de procedimento que implique processos compatíveis com sua dinâmica [...]” (p. 82). O saber-fazer será a realização da atividade segundo procedimentos já aprendidos (prático ou teórico).

5.1.3 Saberes mobilizados/ produzidos pelo sujeito na atividade

O tema “saberes” é complexo e encontramos na literatura inúmeros adjetivos para o termo, como já aqui descritos anteriormente (saberes científicos, acadêmicos, práticos, da

experiência) e geralmente o critério que os separa é serem teóricos ou práticos. Na aproximação com o referencial teórico de Malglaive e Schwartz, identifiquei outra “categoria” de saberes que vai além das aqui abordadas e que ocupa um espaço importante na construção de saberes pelos sujeitos, principalmente quando refletimos sobre adultos trabalhadores. São os *saberes em uso* (Malglaive) e *saberes engajados e investidos* (Schwartz).

Schwartz utiliza saberes engajados e desengajados para evidenciar o uso dos saberes pelo sujeito na ação, na atividade, pois diz que

há por um lado homogeneidade entre estes dois saberes, dado que são todos eles saberes, e por outro, há diferenças entre os saberes desengajados que ensinamos (nós professores) e os saberes engajados que se enraízam, que se ancoram, inclusive no que chamamos “corpo si”. (2006, p. 461).

Enfatizo aqui que estes saberes engajados e os saberes que são investidos na ação fazem parte do sujeito, do “corpo si”, como Schwartz denomina. São saberes que percorrem sua história e têm sentido para o sujeito. Os *saberes mobilizados/ produzidos pelo sujeito na atividade*, como denominei aqui, vão sendo construídos, modificados e reformulados por toda a vida na atividade, o que envolve diferentes tempos, espaços e ações.

Já Malglaive denomina *saberes em uso* o conjunto dos saberes na sua totalidade implicados na ação. Estes saberes passam pelo processo de investimento e formalização, através de um dispositivo de formação, podendo ser transformados ou não pela estrutura deste saber representado no mundo simbólico. A formalização é um processo de transformação reversível em que saberes-práticos/saber-fazer transformam-se em teóricos/ processuais. Os saberes teóricos/ saberes processuais podem ser transformados em saberes práticos/ saberes-fazer (ou não), pois “é na altura da ação, muitas vezes na própria ação, que se efetua um trabalho do pensamento que realiza a passagem de um para o outro: o investimento do segundo no primeiro” (p. 89).

Esta explicação do autor contribui para entender o processo de produção de saberes pelo sujeito e a forma como que são articulados na prática e constituídos na vida.

A mobilização deste processo de formalização torna-se fundamental em situações de trabalho dos nossos dias, em que cada um deve poder dizer a cada um o que faz, como o faz e porque o faz. Concebemos, desde logo, que um ensino exclusivamente centrado nos saberes teóricos deixa aos que o recebem (se admitimos que ao mesmo tempo se apropriam dele) o cuidado de utilizarem o processo de investimento/formalização para constituírem por conta própria o saber em uso necessário à ação (MALGLAIVE, 1995, p. 90).

Partindo desta abordagem de saberes é possível pensar no movimento que perpassa a vida de transformação, construção e criação do próprio sujeito, reforçando que o pensamento e a prática, a ação e a reflexão são pares inseparáveis; que se aproximam e se cruzam os vários saberes que constituem e são constituídos pelo ser humano.

5.2 RELAÇÃO COM O SABER

Apenas trazer o conceito de saber e/ou de saberes não daria conta da complexidade do tema. A noção de relação com o saber de Charlot auxilia na compreensão de como foi sendo construída a relação das mulheres entrevistadas com o saber; qual o tipo de relação com o mundo e com o seu saber.

Pensar a “relação com o saber” das mulheres no trabalho doméstico contribui para compreender melhor as relações estabelecidas em suas narrativas, assim como a dificuldade de falarem sobre seus saberes e aprendizagem construídos e os utilizados hoje no trabalho que realizam. Percebo assim o saber como relação com e não apenas como um produto resultado de um processo de aprendizagem.

Esta relação envolve suas vivências como mulheres, trabalhadoras, filhas, esposas, mães e alunas. Seu envolvimento no mundo tem extrema importância, principalmente quando falamos do trabalho que exerceram desde crianças junto no contexto familiar. Trabalho este que envolve atividades domésticas de cuidado da casa, cuidado do outro, um trabalho de

reprodução da vida, que permite a manutenção da vida de suas famílias e, hoje, das famílias com quem trabalham.

E nesse mundo que a mulher constrói, produz, cria e reproduz, como foi sendo construída esta relação com o saber? A relação com o saber de suas experiências de trabalho, predominantemente o doméstico, e a relação que hoje estabelecem com o saber construído na escola. Segundo Charlot (2001), as atividades humanas constroem o mundo e produzem obras e relações sociais (entre estas atividades humanas está o trabalho) e “apropriar-se do mundo é, portanto, construir-se um mundo (a partir daquele que preexiste)” (p.25).

A noção de *relação com o saber* já passou por variações e, atualmente, o autor propõe várias definições e diz que “o importante não é a definição ‘em forma’ que se adota, mas, sim, a inserção do conceito de relação com o saber em uma rede de conceitos” (p.81).

Aponto algumas definições trazidas por Charlot (2000) que auxiliam na compreensão: “a relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender”; “(...) é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com o ‘aprender’ e o saber”; “(...) é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar (...), etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber”; “(...) é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação” (p. 80-81).

A relação com o saber é uma forma específica da relação com o aprender e a relação com o aprender é uma forma mais geral. Entretanto, precisamos compreender o significado de *aprender* que, segundo Charlot (2000), “é exercer uma atividade em situação: em um local, em um momento da sua história e em condições de tempo diversas, com a ajuda de pessoas

que ajudam a aprender”(p. 67). O autor completa ainda dizendo que é preciso aprender para construir-se, tornar-se homem, para humanizar-se (p. 53).

Esta relação com o saber se dá de diferentes formas, definidas também pelo autor como figuras de aprender. São definidas como relação epistêmica, relação identitária e relação social.

A primeira divide-se em três formas e compreende a aprendizagem de um “saber institucional” (como exemplo, o saber escolar), o domínio de uma atividade e o domínio de uma relação (consigo próprio e com os outros, consigo próprio através do outro). Assim “em cada uma dessas figuras, em cada um desses processos, há um sujeito, portanto, uma forma de consciência, o que impede a redução da aprendizagem a algo ‘concreto’” (CHARLOT, 2000, p.71).

A relação identitária com o saber compreende a dimensão da história do sujeito, suas relações com os outros, com o mundo, suas expectativas, concepções, a imagem de si que assume para si e para os outros. É uma relação consigo próprio e com os outros (p. 72).

A relação social com o saber envolve o mundo que o sujeito vive, não apenas relacionado à sua posição social, mas à dimensão histórica da sociedade. Portanto, “o sujeito não tem, por um lado, uma identidade, por outro um ser social: estes aspectos são inseparáveis.”(p.73)

Estas diferentes maneiras de relação com o saber contribuem para compreender como acontece a relação com o saber dos sujeitos de maneira mais ampla, pensando em todos os seus aspectos da vida. Não determina tipos de saber como produto, mas as diferentes relações que o sujeito tem com o mundo. Além disto, contribui para o processo de compreender a “não-aprendizagem” dos sujeitos que passam por situações de fracasso, por exemplo, o escolar.

Segundo o autor,

aprender, sob qualquer figura que seja, é sempre aprender em um momento de minha história, mas também, em um momento de outras histórias: as da humanidade, da sociedade na qual eu vivo, do espaço no qual eu aprendo, das pessoas que estão encarregadas de ensinar-me (p.67).

A relação com o saber tem como sustentação o desejo humano, assim, o ser humano não entra em processo de aprender se não tem desejo, se não tem motivação. O sujeito assume uma postura, que envolve sua relação com os outros, com o mundo e consigo, ao aprender. Segundo o autor, o sujeito é movido pelo desejo e envolvido em relações sociais, por isto é um “sujeito-desejo e sujeito social”, buscando a construção de si, pois é um ser incompleto e “ausente de si”.

A contribuição de Charlot é significativa pelo desafio que faz ao propor que se pense o sujeito *em relação* e não de maneira fragmentada. Sua reflexão articula o sujeito com seu meio, suas relações, suas vivências e expectativas, permitindo uma análise integral entre o sujeito e sua relação com o saber e não apenas o ato de saber – aprender.

Charlot (2000) aponta uma contradição presente ao classificar um saber: o saber existe sob formas específicas, mas não é um objeto que pode definir estas formas. Traz um exemplo utilizando o saber prático e o científico, dizendo que “é a relação com este saber que é “científica” ou “prática”, e não esse saber em si mesmo (p. 62).

Aqui se evidencia a postura (utilizada por ele como relação com o mundo, os outros e consigo) mantida pelo autor em utilizar a noção de relação com o saber. A compressão que expressa entre o sujeito e o saber, como no exemplo citado, em que um “saber científico” pode estar em relação prática com o sujeito, ao mesmo tempo em que um “saber prático” pode desenvolver uma relação de saber científico.

Pensando como estes autores auxiliam para a compreensão das relações das trabalhadoras domésticas com o saber, considero que Malglaive (1995) contribui com a tipologia utilizada para os saberes (práticos, teóricos, processual, em uso) e inter-relações

destes saberes, principalmente no que diz respeito aos saberes em uso, construídos e empregados pelo sujeito na atividade. Outra contribuição é o dispositivo de formação desenvolvido pelo autor, que transforma os saberes, pelo investimento e formalização. A escola pode ser espaço para este dispositivo, com a utilização de vivências e saberes práticos das trabalhadoras domésticas, como exemplo: a resolução de problemas, a economia familiar, o cuidado com o meio ambiente, relações de trabalho (...). Refletir, socializar e contextualizar estas situações na escola pode contribuir para a “transformação” de saberes.

Schwartz (2000-2007) contribui para compreender as relações das trabalhadoras domésticas com o saber, através do espaço de singularização, renormatização, recriação e de debate de normas na atividade. As trabalhadoras domésticas retrabalham os saberes do histórico, os saberes formais, escolares, antecedentes, transformando-os em saberes investidos na atividade. Segundo o autor, este é o movimento de relação dos sujeitos com o saber.

É importante dizer que Malglaive tem um diálogo com a escola partindo do trabalho com engenheiros na fábrica, enquanto Schwartz tem como foco o trabalho, o que diferencia seus objetivos de investigação. Porém, os autores se complementam pela concepção de sujeito como histórico, singular, aprendente; pela relação do sujeito com o conhecimento através da construção e recriação de saber.

5.3 HISTÓRIAS DE VIDA SEGUNDO JOSO

5.3.1 Marcas de formação em narrativas de vida

A opção em trabalhar com abordagem biográfica traz um diferencial que me instiga a pesquisar. Conhecendo os estudos de Josso (2004), fui tendo certa afinidade com sua

metodologia de histórias de vida e optei em desenvolver minha investigação inspirada em alguns de seus princípios.

Seu trabalho com pesquisa – formação aborda o desenvolvimento de histórias de vida. Neste trabalho estarei utilizando a abordagem biográfica ou abordagem da experiência, como denomina, pois a história é limitada ao foco da pesquisa por entre as narrativas das mulheres participantes. Neste caso as “histórias de vida” estão colocadas a serviço de projetos (p. 31).

Destaco como relevante neste estudo as contribuições da autora referente à relação estabelecida entre os participantes da pesquisa com o pesquisador, pela sensibilidade de se colocar no lugar do outro, de fazer da pesquisa um momento de formação de ambos os envolvidos, de considerar o corpo e as emoções ao estar realizando a pesquisa. Seu trabalho faz o pesquisador refletir sobre seu processo formativo para, assim, identificar o processo de formação no outro.

Josso (2004) utiliza o conceito de formação como “arte do tempo”, o que leva a aprender a arte de viver:

arte de viver o seu tempo, arte de utilizar o seu tempo de vida realizando experiências que nos demos a viver ou que nos foi dado viver com ou sem o nosso consentimento: a arte do tempo como uso hábil e pacífico do conhecimento das temporalidades específicas, singulares, convencionais (p. 209).

A formação é caracterizada segundo sua dimensão temporal, como: processo de aprendizagem de competências e de conhecimentos técnicos e simbólicos; como processo de mudança; como construção de si e de sentido. A autora também aborda a formação através do conceito de “posições existenciais”, que “designam a relação que podemos manter com os saberes, o conhecimento, a verdade, a explicação, a ética, a formação etc...”. Segundo Josso (2004), as “posições existenciais” são identificadas em quatro modalidades: a expectativa, a intencionalidade, o refúgio e o desprendimento; elas satisfazem a necessidade e/ou o desejo que está no centro de nossas relações com a vida (p. 198-207).

Considero importante trazer o conceito de experiência segundo a autora, pois faz parte da metodologia com histórias de vida. Ela diz que, “a experiência implica a pessoa na sua globalidade de ser psicossomático e sociocultural: isto é, ela comporta sempre as dimensões sensíveis, afetivas e conscienciais” (p. 51). A experiência é construída por meio de três modalidades: ter experiência; fazer experiência e pensar sobre a experiência. A experiência acontece a partir do momento em que o sujeito tem consciência de suas vivências, assim:

A experiência pode tornar-se em tal *a posteriori* de um acontecimento, de uma situação, de uma interação; é o trabalho de reflexão sobre o que se passou; mas uma atividade qualquer é também experiência desde que o sujeito se conceda os meios de observar, no decorrer da atividade, o que se passa e reflita sobre o que esta observação lhe traz como informação sobre a atividade apreendida. Em outras palavras, uma experiência é uma ação refletida *a priori* ou *a posteriori* (JOSSE, 2004, p. 143).

Josso (2006) trabalha com as figuras de ligação presentes nos relatos de formação. Estas figuras de ligação são representadas pela autora por “nós”. Estes nós representam ligações que, no decorrer da vida, vão sendo amarrados e em outras situações precisam ser “desatados” ou até reforçados pelo sujeito. Estes nós podem representar as ligações feitas consigo e com os outros, que no decorrer da reconstrução da sua história podem ser evidenciadas. Percebi durante as entrevistas que, ao questionar sobre as vivências passadas, as entrevistadas, ao buscar na memória situações vividas, foram relacionando com fatos que, a meu ver, não tinham percebido. Principalmente quando falavam sobre o trabalho que realizam hoje e sua relação com a escola, que no primeiro instante parecia distante para elas, como ao falar da motivação para voltar à escola:

[...] é que eu queria saber ler e escrever, só isto aí. Mas para o meu trabalho não precisa, é só saber fazer meu serviço bem feitinho e ir progredindo cada vez mais, é isto aí (Cravo).

Segundo Josso (2006), é possível encontrar nos relatos biográficos diferentes *laços de ligação* que foram sendo tramados no decorrer da vida pelo sujeito. Os mais frequentes são os

laços de ligação de parentesco, de aliança, os profissionais e os religiosos, que representam diferentes momentos da vida, os quais, ao serem reconstruídos, podem ser ressignificados pelo sujeito. Destaco algumas falas que retratam marcas importantes na vida destas mulheres:

Vivências com a família, relatos da infância, com pais, parentes, filhos e maridos:

Eu nasci em Santa Maria, mas me criei em São Borja. Então o pai não podia dar os materiais, nós íamos para o colégio com falta das coisas e isto foi mais um motivo que eu parei e fui trabalhar (Rosa).

Meu pai bebia muito, minha mãe muitas vezes fugia com nós, os mais pequenos porque os adultos já se viravam. Foi muito complicado para mim estudar (Orquídea).

A minha filha, eu lembrei que ela como criança ia crescer e tinha que ter um motivo dela estudar. Daí eu digo, não, eu vou voltar a estudar, porque também quero melhorar o padrão de vida, pra dar a ela um melhor padrão de vida e tinha que ter um motivo dela querer estudar. Se não ela vai dizer: por que tu está me cobrando se tu não estudou? (Petúnia).

Vivências religiosas:

Depois quando estava com meu marido eu comecei a ir na Igreja Embaixadores de Cristo [...], aí surgiu o interesse de aprender mais, saber mais da Bíblia, aí eu comecei a estudar por causa da Bíblia (Orquídea).

A teologia é uma coisa que eu quero. Eu não sei o que quero ainda na teologia, mas quero algo... A teologia me agrada, ela tem muita coisa, porque eu gosto de estudar o passado, a teologia é o passado, não por causa de Jesus e fazer a palavra de Deus, mas eu acho muita coisa bonita ali, então eu quero continuar a teologia (Orquídea).

Vivências referentes ao trabalho:

Estou (trabalhando), arrumei um emprego, mas não é assim o que eu quero, é só porque agora em outubro ia fazer um ano que eu estava sem trabalhar e eu preciso (Rosa).

Mas quando eu me aposentar não quero ficar parada, quero fazer alguma coisa para a comunidade. Mas não todo o dia, uma ou duas vezes por semana (Cravo).

Vivências na escola:

É, a leitura tá me ajudando no trabalho, na igreja que eu frequento e no meu dia- a- dia como pessoa, né? (Azaléia).

A minha filha me incentivou e a sogra da minha filha queria estudar. E disse: Maria, vamos lá! Veio em casa pra me convidar pra mim estudar, né? Ela não queria fazer sozinha. Aí eu me animei, comprei caderno, borracha, essas coisa e fui. E estou aqui até hoje (Margarida).

Estas falas retratam algumas marcas na vida destas mulheres que representam a maneira como se relacionam com o mundo, com os outros e consigo mesmas. São trajetórias marcadas, em sua maioria (cada uma com suas singularidades), por dificuldades familiares, materiais (de sobrevivência) e de relacionamento, pelo trabalho na agricultura, pela descontinuidade na escola, pela inserção muito cedo no trabalho assalariado, pela persistência de voltar e permanecer hoje na escola, pelo envolvimento religioso e comunitário.

Segundo a autora, “não poderia haver vida sem uma multiplicidade de elos bio-psico-sociais” (JOSSO, 2006, p.379). É possível destacar que nestes relatos encontramos diferentes laços com a família, com a escola, com a situação social vivida no momento, marcas singulares e sociais, pois “toda relação com o saber é indissociavelmente singular e social” (CHARLOT, 2001, p. 28). Estes laços foram construindo relações de diferentes maneiras, como se relacionam hoje, e no passado, com o saber escolar, com o saber construído na infância, nas relações com a família e no seu estar no mundo como sujeito, o que traz marcas para a sua vivência na EJA.

Josso (2006, p.380- 382) trabalha com as *dimensões do nosso ser – no – mundo*, apontando características sistematizadas que podem ser encontradas nos relatos biográficos. Estas dimensões caracterizam os elos de ligação dos sujeitos e estão articuladas com o sensível.

Encontramos no centro, como suporte às outras, o “*ser de carne*” – que representa a ligação do ser humano com tudo que é humano, e este é representado nos relatos pela fala de tudo que gira em torno do físico, como o ambiente natural, a saúde, a alimentação.

O “*ser de atenção consciente*” tem importância fundamental e possibilita a construção de conhecimentos de si próprio e a capacidade de aprendizagens ao longo da vida. Esta atenção consciente é considerada pela autora “como presença a si mesmo no aqui e agora, presença do corpo” e como “capacidade de fazer ligações”.

O “*ser de sensibilidades*” engloba os nossos sentidos, os quais possibilitam ligações com o corpo, com o ambiente humano e natural, com sensações corporais. Está ligado ao ser de atenção consciente.

O “*ser de emoções*” está ligado a reações que o ser humano tem frente a determinadas situações em que é sensível e esta dimensão tem ligação com o ser de sensibilidade e afetividade.

O “*ser de afetividade*” está associado aos laços de ligação construídos no decorrer da vida, está ligado ao ser das emoções e ao ser de cognição e memória e esta dimensão, assim como outras, reflete efeitos sobre o ser de carne.

O “*ser de cognição e memória*” abrange o conhecimento das ciências humanas, naturais, as diferentes interpretações e compreensões realizadas segundo as diferentes visões culturais e concepções de mundo. É importante ressaltar que esta dimensão não se restringe apenas ao ser racional, abrange o que faz sentido aos sujeitos narradores.

O “*ser de imaginação*” aborda a importância do artístico, do simbólico e do imaginário como referência para determinada situação da vida e sustentação para a vida interior. Esta dimensão pode ser mediação para um trabalho que envolva falar de si e de sua visão de mundo.

O “*ser de ação*” refere-se em perceber os laços estabelecidos, tem ligação com a interação social, através dos outros e de si mesmo e relaciona-se com as demais dimensões, o que lhe dá movimento e transformação; conduz a relação com outras dimensões do ser.

Acredito que tais dimensões do sujeito e seus laços de ligação poderão conduzir a compreensão das ligações do sujeito consigo, com os outros e com o mundo, assim como seu processo de formação ao longo de suas vidas. Os laços de ligação, utilizados por Josso, vêm tramando e amarrando as histórias de vida e, em determinados momentos, precisam ser re-ligados ou desligados pelos sujeitos no seu processo de formação. Isto é evidenciado no relato de uma participante sobre a leitura de sua entrevista:

Foi um momento de libertação, de me libertar do passado, enquanto estava lendo eu pensei – chega de sofrimento, não adianta ficar sofrendo por coisas que já passaram (Orquídea).

Estas dimensões permitem pensar o sujeito em sua singularidade, mas que possui elos com o mundo, e estas ligações são importantes no processo de formação e de conhecimento do sujeito (2006, p. 376). São mulheres com suas singularidades, diferentes maneiras de se relacionarem com o saber e com o mundo, mas que muito têm em comum, suas vidas marcadas por persistência, vontade e determinação. A cada encontro de entrevista, que ouvia suas histórias, era um momento rico de aprendizagem, não só acadêmica, mas de vida.

Aqui fiz um exercício de pensar estas dimensões do ser humano a partir das narrativas das mulheres participantes:

[...] não, quando eu era criança eu não estudei, eu morava no interior, o colégio era muito longe, não podia estudar. Tinha que trabalhar na roça, plantar para comer, se não plantava não comia, não tinha de onde tirar. Então agora depois de grande que eu estudei (Cravo).

“Mas para mim tá sendo muito boa a escola, está me abrindo minha mente, hoje eu penso diferente” (Orquídea).

Porque a gente realiza, a gente conquista e a gente vive a vida. Como todo ser humano, vamos vivendo e aprendendo porque a vida é uma escola, eu não sabia, mas eu vivo porque eu to aprendendo, eu quero continuar (Azaléia).

Contribuições da escola... na minha vida, minha auto-estima, a maneira de me arrumar, é por mim e não para ninguém [...] Eu não me produzo para ninguém, me produzo para mi, eu me sinto bem (Orquídea).

Quando saiu do interior para a cidade... eu tinha 16 anos. é que eu tinha muita dor no corpo. Eu vim para a cidade para um serviço mais leve, tinha muita dor na coluna (Cravo).

Quando meu pai contava pra mim essas coisas que a gente vive no encantamento, mas no encantamento pra realidade. A vida ensina. A vida me ensinou, a vida me deu uma oportunidade pra eu viver, aprender, conquistar e realizar (Azaléia).

A gente se dá com todo mundo, conversa, tem as amizades. Só chego em casa, pego o caderno e venho para o colégio (Cravo).

E outra é que eu estudava, estudava e chegava na hora da provinha dava um branco geral. Eu não lembrava. Eu estudava tudo, em casa eu sabia tudo na ponta da língua, chegava na hora da provinha dava um branco assim, esquecia tudo (Margarida).

O que mudou depois de voltar para escola... Diferente, tu se torna um pouco ignorante, depois tu já vê melhor as coisas (Petúnia).

Aqui eu encontrei professoras que me deram aula quando criança, me deram bastante força pra continuar, porque teve vezes que eu tentei sair da escola, chegava muito cansada do trabalho. Aí elas me davam força pra eu vir e eu disse, não, eu vou prosseguir, as professoras estão me dando um apoio (Petúnia).

Quando tem almoço beneficente eu vou e sou voluntária (...) com um vereador, se alguém precisa dinheiro para uma cirurgia, se tem uma criança doente e precisa um remédio caro que não pode comprar, ele faz um galetto para com o dinheiro comprar [...] (Cravo).

5.3.2 Histórias e trajetórias de trabalho e escolarização

Rosa - 44 anos: estudou de criança até os 18 anos, saiu porque precisava trabalhar para ajudar a família; voltou para a escola este ano no CEREJA. Sua motivação foi tentar um emprego melhor e acompanhar a filha de 17 anos na escola (estuda na mesma sala), está na etapa VI. Começou a trabalhar com 12 anos cuidando de uma senhora doente; suas experiências de trabalho foram cuidar de crianças, de pessoas idosas, trabalhar em casas em tempo integral, cozinhar, fazer todo serviço da casa, como diarista. Atualmente trabalha como doméstica numa única casa.

Orquídea - 45 anos: quando criança morava no interior e trabalhava na agricultura e ia à escola quando dava. Estudou até os 14 anos – 8ª série, mas teve muitas interrupções devido

às dificuldades familiares – como a mudança constante de residência. Com 15 anos saiu de casa e não conseguiu mais estudar. Retornou para a escola em março deste ano e o que a motivou foi o interesse em entender a Bíblia. Está na etapa IV. Começou a trabalhar quando criança na agricultura, na plantação de arroz; com 16 anos veio do interior e trabalhou numa empresa de limpeza. Suas experiências foram nesta empresa de limpeza, numa fábrica de garrafas plásticas (na produção) onde permaneceu pouco tempo; fazendo faxinas e cuidando de criança. Faz 18 anos que trabalha numa casa, com duas senhoras idosas, e denomina este emprego de acompanhante. Atualmente faz um curso de Teologia na Igreja Embaixadores de Cristo.

Cravo - 45 anos: não estudou quando criança, com 28 anos frequentou a escola alguns meses, mas logo saiu. Já faz 4 anos que está no CEREJA na etapa III e o que a motivou a ir para a escola foi a vontade de saber ler e escrever. Quando criança trabalhava na roça. Aos 16 anos veio para a cidade e começou a trabalhar numa casa (fazia todo o serviço e ficava durante toda a semana). Trabalhou 15 anos numa casa, 7 em outra e 5 anos na atual. Todas as casas tinham crianças e sempre cozinhou. É voluntária em almoços beneficentes como cozinheira.

Petúnia - 27 anos: estudou até os 14 anos, saiu porque precisou trabalhar para ajudar a família. Retornou à escola em 2007 e concluiu o ensino fundamental no primeiro semestre deste ano. Retornou por causa da filha, visando melhores condições de vida. Iniciou a trabalhar com 14 anos de babá, onde permaneceu 10 anos; trabalhou durante três anos numa casa em que cuidava das crianças, de um idoso e fazia o serviço doméstico. Atualmente trabalha numa empresa de serviços gerais.

Margarida - 47 anos: estudou desde criança e parou com 17 anos na 7ª série. Repetia muito, tinha dificuldade de aprender, parou por vergonha. Retornou os estudos no Sindicato dos Metalúrgicos em 2000, depois foi para o CEREJA, desde o início do projeto em 2004.

Retornou pelo incentivo da filha e para acompanhar uma amiga. Iniciou a trabalhar com 13/14 anos, cuidando de uma criança. A maioria do tempo trabalhou em casa de família, cuidando de crianças. Com mais ou menos 30 anos trabalhou na cozinha de uma empresa, em outra, trabalhou no refeitório, servindo almoço e limpando banheiro durante 1 mês. Trabalhou 3 anos numa casa, como secretária do lar para duas famílias: uma até as 10 da manhã e outra até a noite. Além do serviço da casa, atendia telefone, recados, fax, recebia pedido para o patrão (o patrão tinha atacado de alimentos). Faz crochê e tricô e atualmente trabalha apenas em casa cuidando dos pais, que estão doentes.

Azaléia - 39 anos: estudou até os 9 anos, sempre teve dificuldades na escola, principalmente devido a problemas na fala e audição, retornou para a escola com 28 anos, depois que o pai faleceu. O que a motivou a voltar foi a vontade de ler, era seu sonho, queria ler a Bíblia. Começou a trabalhar com 28 anos, depois que o pai faleceu, trabalhou como doméstica em muitos lugares: como diarista e fixa na mesma casa. Atualmente trabalha como doméstica numa casa de segunda à sexta-feira.

A intenção de apresentar esta breve retomada de aspectos das trajetórias das entrevistadas não é para esgotar, nem resumir as histórias destas mulheres, mas de contextualizar suas experiências para auxiliar na compreensão das narrativas.

Destaco de suas narrativas pontos em comum que vão construindo o cenário de suas vidas, suas vivências, e aponto algumas especificidades importantes que marcam a singularidade de cada uma.

Em relação à trajetória escolar, apenas uma das mulheres não estudou quando criança, as outras iniciaram a vida na escola cedo, porém foram interrompidas por inúmeros motivos, como a dificuldade de aprendizagem, a repetência escolar, as dificuldades financeiras das famílias e a necessidade de ter que trabalhar ainda muito jovens. Estas trajetórias caracterizam a escolarização deste grupo, assim como a dos estudantes da EJA em geral, o que vem sendo

abordado por Santos (2003) com relação à exclusão e reinserção de jovens e adultos na escola. A autora diz que a “exclusão precoce da escola já deu fortes indicações de ser um dos maiores problemas do sistema educacional brasileiro, cujo protelamento da solução compromete a construção de uma sociedade mais justa e igualitária” (p. 108). Uma parcela deste contingente excluído cedo da escola voltará (na EJA) de maneira gradativa, o que marca a desigualdade social e as oportunidades desiguais de acesso à educação.

Os motivos que as levaram a voltar para a escola foram diversos. Duas mulheres queriam aprender a ler a Bíblia, possuem uma forte ligação religiosa; duas buscam um emprego melhor e viabilizam na escola esta oportunidade; uma mulher voltou pelo incentivo da filha e para acompanhar uma amiga e a outra pela vontade de saber ler e escrever. O interessante é que, vendo estas justificativas, parece algo simples, porém três delas já estão na escola há mais de quatro anos (as outras três iniciaram este ano). Isto me leva a pensar que há algo na escola que vai além destas motivações, que faz estas mulheres enfrentarem o cansaço de um dia de trabalho, de caminharem longas distâncias até chegarem à escola, de saírem e retornarem. O que há na escola? Que relações estabelecem com o saber escolar?

Esta é uma fala que marca o significado da escola e a motivação que fez com que esta mulher voltasse a estudar:

Aí eu disse, poxa! A escola vai ser um lugar para eu poder ter um começo, pra mim saber pra onde que eu vou. Nessa confusão toda, eu disse poxa, eu vou pra um colégio e vai me ajudar a compreender muita coisa, o que tá por trás da letra, por trás do papel [...] (Azaléia).

Oliveira (1999) diz, num texto sobre o conhecimento e a aprendizagem de alunos da EJA, que “a escola voltada à educação de jovens e adultos é ao mesmo tempo um lugar de confronto de culturas (...) e, como qualquer situação de interação social, um local de encontro de singularidades” (p. 72). Ou seja, a escola para estas mulheres parece ter um significado que ultrapassa de maneira significativa o desenvolvimento de conhecimentos científicos, ela

desenvolve conhecimentos humanos, de convivência, relação com o outro, conhecimento de si.

Quanto às suas perspectivas de continuidade na escola, pode-se verificar que: três pretendem parar no ensino fundamental, suas falas indicam que se acham incapazes de irem muito além desta etapa. Como justificativa indicam suas idades, dificuldade de aprendizagem e condições materiais. As outras três querem fazer o ensino superior. Mesmo indicando inúmeras dificuldades (idade, dificuldade, recursos materiais), querem alcançar este objetivo, como no seguinte relato:

Eu quero continuar estudando, pode ser que eu consiga uma faculdade, vamos ver no que vai dar, né? Na faculdade se eu aprender corretamente o que eles falam lá, pode ser que eu seja... O meu sonho que eu gostaria de ser mesmo, que eu vou realizar é ser desenhista (Azaléia).

Neste relato esta estudante expressa sua vontade de continuar os estudos e realizar seu sonho de ser desenhista. Desde o início da nossa conversa ela fala sobre o gosto de desenhar, porém, enquanto falava da escola predominou sua vivência de dificuldades de aprendizagem e limitações, evidenciando a realização do sonho de saber ler. Observando esta fala, ela expressa o sentimento de querer mais, de continuar, ao mesmo tempo em que delimita uma barreira, que marca distância entre sua vivência como estudante da EJA e o ensino superior: “se eu aprender corretamente o que eles falam lá, pode ser que eu seja...”.

Resgatando suas trajetórias de trabalho, algumas informações importantes podem ser destacadas: apenas uma mulher começou a trabalhar depois de adulta; as outras cinco iniciaram cedo para ajudar a família, sendo que destas, duas trabalharam na agricultura quando criança:

Quando era tempo de plantar, as crianças ficavam junto porque tinham que trabalhar. Nós éramos em 12 crianças (Orquídea).

[...] realmente eu comecei com 12 anos. Tinha uma vizinha perto de casa, lá fora, ela estava doente e eu fazia companhia para ela. Se ela precisava alguma coisa eu alcançava, se saía eu fazia companhia, mas era só pela tarde porque eu estudava pela manhã. Ela me dava uns trocados e já ajudava com o material do colégio (Rosa).

No mesmo texto citado anteriormente, Oliveira (1999) trata das características dos adultos e jovens que retornam à escola após um período de afastamento e/ou exclusão da escola. E como é notável nas histórias de vida de algumas das mulheres entrevistadas, o adulto

é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito freqüentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo (p. 59).

As trajetórias destas mulheres são marcadas pelo trabalho doméstico e pelo cuidado do outro. Todas tiveram experiências cuidando de crianças, de pessoas idosas, pessoas doentes, de famílias. Apenas uma teve uma experiência de emprego além do doméstico, na produção de uma fábrica de plástico, por pouco tempo, e numa empresa de serviços gerais. Estas experiências se deram em casas fixas, com contrato de trabalho, como é o caso de uma das mulheres que trabalhou quinze anos com a mesma família, sete com outra e cinco na casa atual. Outras experiências são marcadas pela rotatividade e instabilidade, como as diaristas que passam por muitas casas e geralmente não têm vínculo formal de trabalho.

O reconhecimento como profissional do trabalho doméstico é uma atitude difícil, pois este é um trabalho visto pela sociedade como inferior, desqualificado, improdutivo, não dá lucratividade, o que não é importante neste sistema que gira em torno do capital. Porém, as trabalhadoras domésticas acabam “desempenhando tarefas que tornam possível a produção e a

reprodução da força de trabalho, a empregada doméstica cria as condições para a reprodução do sistema capitalista” (SAFFIOTI,1978, p. 196).

Alguns relatos sobre suas relações com o trabalho doméstico:

[...] estou (trabalhando), arrumei um emprego, mas não é assim o que eu quero, é só porque agora em outubro ia fazer um ano que eu estava sem trabalhar e eu preciso (Rosa).

Eu não trabalho de doméstica, eu trabalho numa casa que eu sou pau para toda a obra, só que não faço faxina, quem faz é outra pessoa, até porque eu trabalho há muitos anos lá, e elas não querem que eu faça faxina, mas eu cuido das roupas (Orquídea).

É, eu comecei cedo, mas eu nunca fui assim dona de casa, nunca fui até porque eu não gosto. Eu sou dona de casa porque eu preciso ser, preciso do dinheiro que me entra neste serviço (Orquídea).

Elas começaram a falar sobre seu trabalho como se precisassem dar uma justificativa por estar exercendo esta atividade. Percebi receio, até vergonha por ser doméstica. A Orquídea, como mostra o relato acima, disse que não é doméstica, mas em seguida fala de suas funções atuais, como cuidar da roupa das patroas, o que caracteriza o trabalho de doméstica. A Rosa não valoriza a atividade que realiza como doméstica, considerando melhor se estivesse numa empresa, mesmo que exercendo as mesmas funções. Estas atitudes se justificam pelas características do sistema capitalista que valoriza o trabalho produtivo e não o reprodutivo, como é o caso das domésticas.

Quanto às suas expectativas em relação ao trabalho, três das mulheres pretendem conseguir outro emprego, na indústria, na cozinha de empresas, na área da teologia; duas querem melhorar neste trabalho em que estão e uma, depois da aposentadoria, fazer trabalho voluntário. Alguns relatados:

ah! eu queria arrumar outro emprego que não fosse de família, eu pretendo [...] eu gosto é de cozinhar, daí eu já fiz uma entrevista na cozinha de uma firma e eu estou esperando pra vê se me chamam (Rosa).

E que agora eu estou terminando e tenho a oportunidade de passar direto para a empresa ou para a própria GM. (...) Não, daí já é outro, aí eu vou para a parte de produção mesmo, para linha. É bem melhor (o salário), tem mais convênios, aí vem o convênio médico porque nessa que estou não tem (Petúnia).

Ficam expressas nestes relatos as relações que estas mulheres têm com o trabalho de doméstica. Em sua maioria, existe uma vontade de conseguir outro emprego, algo que seja valorizado socialmente e materialmente, um trabalho produtivo, como no descrito acima, na produção ou na cozinha da fábrica. Mesmo que as atividades executadas na fábrica sejam mais duras ou que o salário seja igual, há uma diferença, que neste caso tem maior sentido, que é o valor dado a este tipo de trabalho, um valor social construído de valorização do trabalho produtivo.

Esta situação se diferenciou com uma das seis entrevistadas. Durante a conversa, ela disse que se estivesse estudado antes poderia ter conseguido um emprego melhor, porém, alguns minutos depois ela retomou o assunto:

Teria pegado numa firma....se bem que o salário de uma firma é quase igual o da doméstica. Só tem diferença de duas coisas: é o seguro desemprego e o fundo de garantia, é só (Cravo).

Esta trabalhadora se diferencia das demais entrevistadas pelo gosto que demonstra ter pelo seu trabalho e pelo conhecimento que tem de direitos trabalhistas das domésticas. Desde o início da conversa ela falou tranquilamente que é doméstica. Acredito que um dos motivos que contribuiu para esta posição foi o fato de que todos os empregos que teve foram com carteira assinada e a longa permanência nas famílias, pois trabalhou quinze anos numa casa, sete noutra e cinco anos na atual.

Um emprego que garanta os direitos trabalhistas torna-se mais valorizado e reconhecido socialmente, o que mudará a relação do próprio trabalhador com seu emprego.

Esta é uma situação difícil de ser encontrada no trabalho doméstico, pois a maioria das mulheres trabalhadoras não possui seus direitos garantidos, além da rotatividade de lugares pelos quais elas passam, principalmente, no que se refere às diaristas (que não são fixas na mesma casa).

5.4 CONSTRUINDO SABERES

5.4.1 Relações das mulheres com o saber da experiência de trabalho

Voltando à questão central desta pesquisa que diz respeito às relações de mulheres trabalhadoras domésticas com o saber escolar e com o saber de suas experiências de trabalho, trago as percepções das mulheres sobre a realização de seu trabalho; minha análise a partir de suas falas e das reflexões teóricas sobre o tema.

Ao questionar quais os saberes que julgavam necessários para o trabalho que realizam hoje, as entrevistadas tiveram dificuldades de falar, enfatizando que aprendem o trabalho com a patroa e através da prática.

Percebo que sentem dificuldade de pensarem em seu trabalho como uma profissão que implica saberes. Para elas o que fazem está naturalizado; é “comum”; está enraizado em suas vidas, sempre fizeram, aprenderam fazendo e esta atividade parece não envolver “saberes”:

[...] não sei...eu faço tudo...sempre trabalhei nisto (Rosa).

[...] é só gostar de fazer o que eu faço, e eu gosto (Cravo).

Possivelmente julgam que “saberes” são aqueles valorizados socialmente, os escolares e “teóricos” e, como a maior parte de suas vidas não estavam na escola, criou-se uma distância entre a escola, o trabalho e suas vidas. O que fazem está longe do que se considera habitualmente como “saberes”. Este quadro se modifica no relato da Petúnia, que trabalha com serviços gerais na empresa, pois imediatamente ela cita saberes que envolvem a leitura e a matemática, diferentemente das outras:

O importante é tu saber ler, tem que entender um pouco de matemática, muitas coisas tu tem que contar, o material que vem quem cuida sou eu, então tem que saber a quantidade certinha que vai dar para o mês. Eu tenho que calcular e saber, não posso deixar faltar (Petúnia).

Esta situação encontrada nas narrativas das mulheres afirma de maneira clara a separação entre o trabalho produtivo e o reprodutivo. No caso da mulher que trabalha na empresa, ela não se encontra mais no campo da reprodução, como antes com o trabalho doméstico, o que teve reflexo em sua fala em relação ao trabalho que realiza atualmente. Embora as atividades executadas na empresa sejam muito semelhantes às anteriores no trabalho doméstico, há outro reconhecimento social.

Eu trabalho na GM, numa firma terceirizada que presta serviços gerais pra eles. Eu faço a limpeza da fábrica, eu arrumo os lixos, faço a limpeza dos banheiros, arrumo o café do pessoal, a máquina do café, e dou uma passada na fábrica para tirar a sujeira (Petúnia).

Já as outras mulheres participantes estão incluídas no trabalho doméstico, trabalho que se encontra na esfera da reprodução, o que o torna socialmente inferior. Porém, lembrando o que diz Schwartz, a atividade de trabalho não é pura execução, envolve o pensamento, a reflexão, pois o ser humano a cada momento modifica a sua ação implicando um pouco de si na atividade. Sendo assim, o trabalho doméstico, por mais naturalizado que seja para elas, não

é pura execução, ele envolve múltiplos saberes, envolve pensamento, usos de si, escolhas, valores, criação.

As atividades que compõem o trabalho doméstico são repletas de saberes, de experiências de vida, de ensino-aprendizagem. Recorro a Paulo Freire quando ele fala sobre a relação entre teoria e prática e sobre os saberes construídos pelo sujeito em experiências múltiplas da vida:

O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos mesmos remotos de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro.[...]A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo (FREIRE, 1996, p. 23-24).

Durante suas narrativas, as mulheres dizem como aprenderam a atividade de trabalho que hoje realizam e/ou as que já exerceram. Evidencio maneiras através das quais aprenderam seu ofício: com a mãe, sendo que uma citou o pai; quando iniciam numa casa; aprendem com a patroa as particularidades da casa, mas destaco a vivência de uma das mulheres que perdeu a mãe cedo e aprendeu o serviço com as patroas; na empresa de serviços gerais, com o chefe; todas falam que aprendem pela observação e pela experiência de fazer; uma cita a intuição no fazer.

Alguns relatos:

[...] cozinhar eu aprendi em casa. Como meu pai cozinha bem e eu sou das mais velhas, ele me ensinou e os outros serviços eu fui aprendendo trabalhando fora, com elas, cada casa elas querem de um jeito e elas vão explicando e a gente vai aprendendo (Rosa).

Eu aprendi com a minha mãe. Muitas dessas coisas eu aprendi com a minha mãe. Que a minha mãe também trabalhou muito em casa de família, então ela passava as dicas pra mim e eu aprendia (Margarida).

[...] ela não me dizia, eu ficava em cima dela quando ia fazer uma coisa e fui aprendendo, ela nunca disse é assim, assim... a mãe costurava também, eu ficava olhando e aprendia (Cravo).

E muitos eu fui assim pela intuição, né? É como eu te disse, conforme eu achava que estava certo e nenhum deles se queixaram pra mim dizendo que eu estava errada (Margarida).

Como eu perdi a minha mãe... A minha mãe não me ensinou suficiente pra poder... Pra poder lavar uma roupa, alguma coisa, então as pessoas me ajudam, né? (Azaléia).

Com elas, elas me ensinaram. Elas são mulheres de não entrarem na cozinha, mas de moda, de passar uma camisa elas sabem (Orquídea).

Já trabalhei muito porque eu comecei, eu não sabia e alguém foi me ensinando a trabalhar. Muita gente me ajudou nesse trabalho [...] (Azaléia).

Para realizarem o trabalho doméstico enfatizam a vivência na família, pois as mulheres, desde pequenas, veem a mãe fazer o serviço da casa e logo estão ajudando, fazendo e aprendendo. É um trabalho que marca a divisão de gênero, pois as mulheres desde cedo já sabem de suas atribuições domésticas, tornando-se natural para homens e mulheres que é ela que deve ser responsável pelos afazeres do lar; reforçando seu caráter reprodutivo.

Outro destaque é a observação do trabalho, tanto na família quanto das patroas, ou como no caso do cozinhar, de outras pessoas que cozinham bem. Assim, estas são características que marcam este trabalho: a aprendizagem é construída no decorrer de suas vidas, principalmente no fazer e esta não depende da formação escolar (limpar, lavar, cozinhar...). Mas então, qual é a relação entre a escola e o trabalho doméstico? Qual a razão de estas mulheres procurarem e permanecerem na escola? Há alguma modificação no trabalho que realizam?

Uma das participantes que hoje trabalha na empresa de serviços gerais tem algumas falas bem específicas sobre o seu trabalho, lembrando que ela teve uma trajetória por volta de treze anos como doméstica:

Quando eu cuidava das crianças, ali tinha computador [...] eu ia mexer com as crianças [...] eu vi o gurizinho mexendo e de curiosa que eu sou, aí, deixa eu ver, fui vendo e aprendi (Petúnia).

Este é um conhecimento que ela utiliza no seu trabalho atual, o uso do computador, e foi aprendendo com a prática e a observação, neste caso das crianças quando estavam brincando, na época em que era doméstica. E como as outras entrevistadas ela cita a aprendizagem com a patroa, neste caso a chefe, que lhe ensinou o serviço:

Quando eu fui pra lá, ela me ensinou a primeira vez, a minha chefe passou comigo por tudo e me mostrou e me deixou lá [...] Muita coisa eu modifiquei, tanto que hoje eles têm uma planilha nova que eu ajudei a secretária a fazer (Petúnia).

A entrevistada relata que foi modificando a maneira de fazer suas funções, conforme achava melhor, dentro do padrão ou das normas estipuladas pela função, mas com sua singularidade, o que Schwartz chama de renormatizações das normas e usos de si na atividade.

Destaco que há saberes que estão presentes nas experiências de trabalho para além das funções realizadas, como: relacionamento com outras pessoas, resolução de problemas, conhecimento de seus direitos, cooperação, respeito, entre outros.

Considero que a relação das mulheres domésticas que participaram da pesquisa com o saber das experiências de trabalho aconteceu, e ainda acontece, de maneira “invisível”. Isto se justifica pelo fato de as mulheres não visualizarem em seu trabalho saberes e oportunidades de aprendizagem. Para elas é só fazer, e sempre fizeram esta atividade. É considerada uma atividade natural e não é considerada trabalho, fato este que perpassa as famílias e a sociedade em geral.

5.4.2 Relações das mulheres com o saber escolar

Pensar nas relações entre a escola e o trabalho foi instigante, pois após este questionamento feito a elas nas entrevistas, houve alguns silêncios e olhares pensativos. Neste percurso de voltarem às suas vivências, elas estabeleceram relações que envolvem saberes desenvolvidos na escola que contribuem no trabalho, como os referentes ao conhecimento formal: leitura, escrita, matemática, ciências:

[...]o negócio da porcentagem, 100% das coisas que a gente faz... A gente leva o que aprendeu da escola pra casa. Que muitas contas que a gente faz pra avaliar o peso de uma mercadoria, se a gente vai poder levar, se o dinheiro vai chegar, lá no caixa não vai faltar. Isso já consigo fazer uma economia boa. Isso mostra muito na televisão: pessoas estão levando aqueles encartes de tudo que é mercado para comparar os preços. Eu levo pra comparar os preços, pra escolher e de um mercado tem uma diferença e pode ser mínima, mas aquela diferença no final do mês vai fazer muita falta pra mim (Margarida).

[...] isto faz parte do meu dia, acho que a matemática está em tudo, tudo que tu faz tem matemática, na medida de uma comida que muitas vezes eu digo para ela não fazer muito para não estragar, no rancho, nas notinhas para elas. Então, matemática e ciências eu vejo em tudo e aprendo lá também e aprendendo lá me ajuda aqui. Eu quero fazer um bolo que nunca fiz, tem a ciências, a matemática [...](Orquídea).

É, a leitura tá me ajudando no trabalho, na igreja que eu frequento e no meu dia- a- dia como pessoa, né (Azaléia).

O importante é tu saber ler, tem que entender um pouco de matemática, muitas coisas tu tem que contar, o material que vem quem cuida sou eu, então tem que saber a quantidade certinha que vai dar para o mês. Eu tenho que calcular e saber, não posso deixar faltar (Margarida).

Enfatizo aqui o que Malglaive fala sobre os “saberes em uso” na atividade de trabalho. Há investimento e formalização do sujeito que mobiliza experiências de trabalho anteriores (como a maneira de limpar, os conhecimentos de informática aprendidos com as crianças que cuidava e no fazer, a troca de aprendizagens com o chefe do setor) e investe saberes teóricos (os cálculos matemáticos no orçamento de compra de materiais, a escrita e leitura na elaboração da planilha de compras de material).

Referente aos valores e atitudes, destacam-se: auto-estima, desenvolvimento da expressão e timidez, confiança, apoio, cooperação, amizade, compreensão, visão de mundo. Na maioria das narrativas, a escola deixa uma forte marca relacionada à convivência com colegas e professores, ao desenvolvimento de atitudes e principalmente a auto-estima:

na minha vida, minha auto-estima, a maneira de me arrumar, é por mim e não para ninguém (...) eu não me produzo para ninguém, me produzo para mim, eu me sinto bem (Orquídea).

eu acho que sim, eu sou quieta, não sou de conversar, tenho dificuldade de me comunicar com as pessoas, e no colégio fizemos muitas atividades com os colegas e a professora. Até minha patroa acha que eu quase não converso, mas acho que é do meu jeito, eu sempre fui assim (Rosa).

Pra mim a importância da escola me ajuda muito no meu desenvolvimento, para o meu aprendizado e pra mim crescer no futuro. E o meu trabalho também, já me ajuda na escola, porque sem o trabalho eu não vou poder fazer nenhum curso e nem manter a minha filha e nem a casa (Petúnia).

O trabalho em equipe. Que tudo fortalece a gente. Uma coisa que eu sei eu passo adiante e outra coisa que eu não sei a pessoa passa pra mim e eu passo adiante (Margarida).

Pra mim tudo é novidade porque, como eu digo, eu to andando, eu to aprendendo a andar, eu to aprendendo, como dizer... a ser pessoa, a ser gente, né? Ser humana, né? Ser mais carinhosa, eu sou carinhosa, eu sou legal. Eu to compreensiva, eu posso a compreender as pessoas, né? (Azaléia).

Nessa confusão toda eu disse puxa! Eu vou pra um colégio e vai me ajudar a compreender muita coisa, o que tá por trás da letra, por trás do papel e assim mesmo eu to conseguindo, to lutando (Azaléia).

Nesta última fala é evidenciado o reconhecimento de ler além do que está escrito no papel e isto reflete na percepção dela de que não basta decodificar códigos escritos, considerando que foi para a EJA para realizar o sonho de ler. Esta visão apontada pela entrevistada é consequência, acredito, das vivências que teve na escola durante os anos em que está na EJA (aproximadamente uns quatro anos). Vivências que apontam para uma prática de leitura de mundo, de compreensão da realidade, de conhecimento além do senso comum.

Não poderia deixar de citar Paulo Freire (1999) ao falar da “Importância do ato de ler”, pois a leitura por si só não tem sentido, a significação está em entender o que está além da palavra. Ele diz que: “refiro-me que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (p. 20). Estas palavras reafirmam, também, a importância de considerar e incorporar na escola as vivências dos alunos, e assim, antes de estar inserido na leitura e escrita da palavra, desenvolver sua leitura de mundo, suas percepções e maneira de ver a realidade; ultrapassar o que está escrito na palavra, estabelecer conexões com a vida, a sociedade, refletir sobre.

Uma das mulheres se destaca por não estabelecer ligações entre a escola e o trabalho. Em vários momentos da conversa, ela repetiu que o seu trabalho não depende se está ou não na escola e quando pergunto se a escola contribui para seu trabalho ela diz que:

não, não precisa no meu trabalho. O que eu faço eu já sabia, não depende eu saber ler ou não, já sei de cor. (Cravo).

Os saberes que envolvem os valores e atitudes são os mais presentes nas narrativas, tanto na escola quanto na vivência no decorrer de suas vidas. Esta última fala exemplifica o saber da prática, pois ela já está tão acostumada com seu trabalho, desde muito cedo presente na sua vida, que não visualiza na leitura e escrita uma maneira de aprimorá-lo, mesmo a leitura e a escrita sendo sua maior motivação para ir para a escola. Ela quer estar inserida em práticas sociais que dependem destas habilidades “*pegar um papel e saber o que está escrito*”, como diz, mas não faz relação com sua atividade de trabalho. Acho interessante esta relação e motivação, pois mesmo não percebendo as relações ela diz que na escola:

a gente se dá com todo mundo, conversa, tem as amigas. Só chego em casa, pego o caderno e venho para o colégio. Aqui no colégio aprendemos bastante coisa, tinha antes as oficinas...de pintura... era na escola aberta. Primeiro eu aprendi a fazer uns salgadinhos, doces, depois passei para pintura em pano, mas não pude completar por causa do meu tempo (Cravo).

Este interesse em estar na escola é evidenciado em sua fala pela participação e interação com o grupo, pelas diferentes aprendizagens oferecidas pelas oficinas, que envolviam habilidades desenvolvidas no seu dia-a-dia com a família e no seu trabalho, como o cozinhar, por exemplo.

Mesmo que indiretamente, como neste caso, a escola se tornou na vida destas mulheres local de valorização e crescimento pessoal, desenvolvimento humano, espaço que permite sonhar, planejar e buscar um futuro, tanto pela aprendizagem intelectual quanto pelas relações e convivência com o outro.

Além do domínio de funções e tarefas necessárias para a realização do trabalho doméstico, é preciso que o/a trabalhador(a) reconheça e valorize seu trabalho, tendo consciência do lugar dele na sociedade capitalista, para que não seja visto como um trabalho desvalorizado. Além disto, como o trabalho doméstico assalariado não tem os direitos trabalhistas iguais aos demais, é preciso permanecer na luta a favor da garantia de seus direitos e fortalecer a união deste grupo de trabalhadores.

Após pensar sobre estas relações das mulheres com os saberes escolares, considero que tiveram e têm uma relação de “distanciamento” e, ao mesmo tempo, de “libertação” com a escola e o saber. A escola foi um espaço de vivências que propiciou fracasso escolar, dificuldade, repetência, exclusão da escola, como se a realidade da escola fosse “distante” da vida destas mulheres. Ao mesmo tempo, principalmente quando se referem à escola hoje, é um espaço de “libertação”, pois proporciona auto-estima, desenvolvimento da expressão, inserção no mundo letrado da escrita e leitura, convivência com outras pessoas, valorização de si.

As relações da EJA com o saber estão evidenciadas através desta ‘libertação’ dos sujeitos. Marcadas por um passado de fracasso escolar, hoje esta relação inverte-se, pois os estudantes buscam a escola. A EJA se torna significativa aos estudantes ao proporcionar um

espaço de desenvolvimento intelectual, através de saberes escolares e teóricos, e ao ampliar saberes que envolvem o desenvolvimento humano e sua relação com o mundo no qual estão inseridos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensando no percurso destes dois anos de estudo, sinto que os caminhos trilhados oportunizaram crescimento, amadurecimento e interação com a pesquisa. O aprofundamento do referencial teórico, as escolhas, a imersão no campo empírico, as relações com colegas, grupos de pesquisa, as sugestões dos professores e todo envolvimento acadêmico, proporcionaram que avançasse em minhas escolhas da pesquisa e concluísse esta etapa de construção da Dissertação. Porém, muitas dúvidas ficam e a sensação de “inacabado”, deixando a vontade de continuar o percurso, de avançar no referencial teórico, de expandir as reflexões.

A própria mudança do objeto de investigação deu mais sentido para eu realizar esta pesquisa. Permitiu a volta a referenciais teóricos já estudados e o encontro de outros, como as leituras sobre gênero de Marcela Lagarde e sobre saberes com Gerald Malglaive e Yves Schwartz.

A opção de trabalhar com mulheres trabalhadoras domésticas fortaleceu meu vínculo com a pesquisa e abriu um leque de questões que poderiam ser exploradas. Neste momento minha preocupação foi identificar as relações que as mulheres trabalhadoras domésticas estabelecem entre o saber escolar e o saber da experiência de trabalho.

Marcadas por uma trajetória de idas e vindas na escola, trajetórias descontínuas relacionadas à estrutura familiar e condições materiais de vida, as mulheres participantes tiveram e têm na atualidade uma relação distante com o saber escolar; algumas querem certificação escolar para avançar no trabalho, outras querem conviver com pessoas, se sentir gente.

Em suas experiências de trabalho predominam as atividades domésticas: o cuidado do outro, atividades como babá, acompanhante de pessoas doentes, limpeza da casa, cozinhar,

atividades articuladas com a manutenção da vida, a doação e o cuidado do outro. Apesar de passarem suas vidas vivenciando estas funções, para elas não são consideradas como experiências formadoras. Algumas das trabalhadoras não reconheciam o trabalho doméstico como trabalho. Sendo assim, os saberes aprendidos nestas experiências são “invisíveis” para elas mesmas, “não precisa saber muita coisa, todos fazem”, é uma atribuição de ser mulher. Esta relação com o saber se justifica pelo lugar deste trabalho no sistema capitalista, como é visto pelo sistema? É um trabalho que mesmo estando inserido no sistema não gera lucros, nem produto lucrativo; é um trabalho inferiorizado, uma atividade natural da mulher, um “destino feminino”. É um trabalho reprodutivo e “tem lugar no seio de uma instituição não-capitalista – a família – que, entretanto, se mostra bastante adequada à reprodução ampliada do capital” (SAFFIOTI, 1978, p. 196).

As mulheres trabalhadoras domésticas vieram no decorrer de suas vidas estabelecendo uma relação “invisível” com o saber da experiência de trabalho e entre o “distanciamento” e a “libertação”, quando falam do saber escolar. A invisibilidade do trabalho justifica-se, como já foi abordado, pela naturalização do trabalho feminino, o que traz marcas também na divisão do trabalho e no caráter reprodutivo desta atividade. Ambas as características deste trabalho foram construídas socialmente e historicamente.

Acredito que a pesquisa proporcionou às mulheres iniciarem uma volta às suas trajetórias, pensarem em suas histórias e seu passado. Isto ocorreu através da metodologia adotada, através da narrativa oral, da leitura de suas próprias histórias e da conversa e socialização entre elas. Visualizo neste processo um momento formativo, pois as mulheres pensaram em suas vivências, iniciando uma reflexão sobre suas trajetórias.

Volto a pensar na escola e no trabalho, que relações podemos identificar neste caso, quando falo em mulheres trabalhadoras domésticas? A escola é um espaço procurado pelas mulheres que estão na EJA, um espaço que se apresentou em alguns momentos como uma

realidade distante de suas vidas e como um espaço de libertação e emancipação. Este espaço valorizado socialmente como único local de produção de saberes, o que conseqüentemente foi visível nas falas das mulheres. Portanto, a escola é um dos locais de produção de saberes, e não o único, e em especial no caso de jovens e adultos trabalhadores, pois estas pessoas têm inúmeras vivências além da escola, como no trabalho. Estes são espaços ricos de aprendizagem, de construção de saberes e que emergem processos educativos.

Assim, retomo os sentidos da educação considerados nesta pesquisa, trazendo as palavras de Charlot quando se refere às relações do sujeito com o saber: “A educação é esse triplo movimento de humanização, de subjetivação - singularização e de socialização (indissociáveis). Ela supõe um processo de apropriação do mundo que eu chamo Aprender (ou processo Aprender)” (2001, p. 25). E é esta “apropriação do mundo” que o ser humano busca, tanto na escola, quanto na realização de seu trabalho, pois ele está em processo constante de ensino-aprendizagem.

Acredito que a escola poderia partir das vivências dos alunos jovens e adultos e de seus saberes construídos fora da escola, para a construção do currículo escolar, para o desenvolvimento de metodologias que contemplem e signifiquem mais para estas pessoas. A escola em que as mulheres trabalhadoras domésticas estudam tem um projeto, em âmbito municipal, que relaciona o trabalho em sua proposta político- pedagógica, assim como nos planos de estudos, através do tema trabalho e geração de renda. Porém, esta seria uma inter-relação necessária à escola, e aqui saliento a EJA, através de uma prática diária que vá além de projetos, que depende da visão dos educadores e da escola quanto à maneira de ver a educação, o trabalho, a escola, os sujeitos e o saber.

O trabalho, como atividade humana de criação e transformação, está entrelaçado com a escola de maneira intrínseca. Porém, com o sistema capitalista de produção em que estamos inseridos, esta relação fica obscura, pois como o próprio sistema produtivo é dividido,

fragmentado, hierarquizado, excludente e seletivo, conseqüentemente a escola faz parte desta organização e reproduz este sistema. Assim, é valorizado pela sociedade e pela escola o trabalho na perspectiva do capital. O que não se pode esquecer é que nas relações de trabalho, independente de sua organização, há relações sociais e produção de saber.

O trabalho como categoria central precisa ser considerado pela escola, tanto através do envolvimento e reconhecimento de saberes, quanto de desenvolvimento e reflexão sobre o ser humano e suas relações com o mundo. Como exemplo, a reflexão e conhecimento sobre os direitos da mulher e dos trabalhadores, neste caso das trabalhadoras domésticas, em suas relações com o meio ambiente, através de suas práticas no trabalho, das diferentes maneiras de organização do trabalho, organização sindical, luta dos trabalhadores pelos seus direitos. Isto se estende ao PROEJA, sobre o qual poderia colocar a seguinte questão: Será que o PROEJA poderia proporcionar para as trabalhadoras domésticas ensino técnico com qualificação profissional? Esta questão justifica-se pensando no objetivo do Programa de garantir aos sujeitos que não tiveram acesso a escola ou não conseguiram nela permanecer, escolaridade e formação profissional. E pelo número significativo de trabalhadoras domésticas que estão na EJA, como visto no decorrer da pesquisa.

Finalizo dizendo que investigar as mulheres trabalhadoras domésticas e suas relações com o saber foi, além de um desafio, uma oportunidade única de aprendizagem, de troca humana, de ouvir o outro, de pensar o ser humano, de humanização. Como mulher, mãe e pedagoga, vejo de maneira diferenciada as relações entre trabalho, educação e as mulheres. Ampliar esta concepção proporcionou compreender melhor o lugar da escola nestas relações, através do desenvolvimento de práticas pedagógicas para a EJA que tenha sentido e proporcione formação humana para os sujeitos envolvidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?:** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

ARANHA, Antônia Vitória Soares. **Relação entre o conhecimento escolar e o conhecimento produzido no trabalho:** dilemas da educação do adulto trabalhador. In: Trabalho & Educação - vol. 12, nº 1 - jan / jun – 2003.

ARROYO, Miguel . **O direito do trabalhador à educação.** In: GOMES, Carlos Minayo [etal]. Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989

_____ **Revedo os vínculos entre trabalho educação:** elementos materiais da formação humana. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) Trabalho, educação e prática social. Porto alegre: Artes Médicas, 1991.

_____ **Pedagogia das relações de trabalho.** In: Trabalho e educação, Belo Horizonte: NETE, UFMG, nº 2, semestral, 1997.

_____ **Trabalho-Educação e teoria pedagógica.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 1998.

_____ **A educação como cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. **Constituição Federal,** 1998.

BRASIL. **Decreto nº 2.208**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, de 17 de abril de 1997.

BRASIL. **Decreto nº 5.154**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências, de 23 de julho de 2004.

BRASIL. **Decreto n. 5.840/06**, de 13/07/06. Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Documento Base, 2006.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 11/2000**, do Relator Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, de novembro de 2000.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **CBO – Classificação Brasileira de Ocupações**. Disponível em <http://www.mtecbo.gov.br/buscaGrupo.asp>. Acesso em 01/12/2008.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Trabalho doméstico: direitos e deveres: orientações**– 3. ed. – Brasília: MTE, SIT, 2007. Disponível em www.mte.gov.br.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Plano Nacional de Qualificação. **Trabalho doméstico cidadão**. Brasília: MTE, PNQ, PLANSEQ. Disponível em: http://www.mte.gov.br/discriminacao/LivretoPlanseq_trabalhodomesticocidadao.pdf

CASTILHO, Ana Paula Leite. **A articulação entre o mundo do trabalho e a educação de jovens e adultos: reflexões sobre a incorporação dos saberes de alunos trabalhadores à prática pedagógica**. Disponível em : [http:// www.anped.org.br](http://www.anped.org.br) - GT: Educação de Jovens e Adultos / n.18.

CATTANI, Antonio David (org.). **Trabalho e tecnologia: dicionário crítico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber – elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard (org). **Os jovens e o saber- perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artemed Editora, 2001.

DI PIERRO, Maria Clara **Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil: os compromissos e a realidade** .São Paulo: Ação Educativa, 2003.

FRANZOI, Naira Lisboa. **Entre a formação e o trabalho: trajetórias e identidades profissionais**. Porto Alegre: editora da UFRGS, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria (orgs). *A experiência do trabalho e a educação básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1129 – 1152, out. 2007.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: plano Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1999.

_____ **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessário à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HIRATA, Helena. *Nova divisão sexual do trabalho? Um olhar voltado para a empresa e a sociedade*. São Paulo: Editorial Boitempo, 2002.

ICAZA, Ana Maria Mercedes Sarria; TIRIBA, Lia. **Economia popular**. In: CATTANI, Antonio David (org). *A outra economia*. Porto Alegre: Veraz Editores, 2003, p.101 – 109.

JOSSO, Marie-Cristine. **As figuras de ligação nos relatos de formação**: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. Educação e Pesquisa, maio – agosto, vol. 32, n. 002. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

_____ **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez,2004.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

_____ **Educação e trabalho no Brasil : o estado da questão**. 1. ed. Brasília: [s.N.], 1991.

_____ **Educação Profissional: categorias para uma Nova Pedagogia do Trabalho**. Revista da Formação Profissional Boletim Técnico do Senac, Curitiba, v. 1, p. 19-29, 1999.

_____ **Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justificada a inclusão excludente**. Edc. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1153 – 1178, out. 2007.

LAGARDE, Marcela. **Los cautiverios de las mujeres; madresposas, monjas, putas, presas y locas**. México, 2005.

LARANJEIRA, Denise H. P; BARONE, RosaE.M.; TEIXEIRA, AnaM.F. **Vida de jovens: educação não-formal e inserção sócio-profissional no subúrbio**. Disponível em : <http://www.anped.org.br> - GT: Educação de Jovens e Adultos / n.18.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

MACHADO, Lucília. **Trabalho-Educação como objeto de investigação**. In: Revista Trabalho & Educação, vol.14, nº2 – Jul/Dez-2005. p.127-137.

MALGLAIVE, Gerard. **Ensinar adultos**. Portugal: Editora Porto, 1995 (Coleção Ciências da Educação).

MAZZOTTI, Alda Judith Alves-; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____ **Usos e abusos dos estudos de caso**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n.129, p. 637 - 651, set./dez. 2006.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem** In: Revista Brasileira de Educação, set-dez 1999. n. 12.

OIT – Organização Internacional do Trabalho. **Trabalho Doméstico e Igualdade de Gênero e Raça: desafios para promover o Trabalho Decente no Brasil.** Disponível em: http://www.oitbrasil.org.br/prgatv/prg_esp/genero/seminariofinal/trabalhodomestico.pdf

PED - Sistema de Pesquisa de Emprego e Desemprego. **A inserção da mulher no mercado de trabalho da região metropolitana de Porto Alegre em 2007.** PED-RMPA, 2008. Disponível em: <http://www.fee.rs.gov.br/sitefee/download/mulher/2008/informe-mulher-e-trabalho-2008.pdf>

PREFEITURA MUNICIPAL DE GRAVATAÍ. Secretaria Municipal de Educação. **Teoria & Fazeres: caminhos da educação popular.** Gravataí, SMED, 2004.

PROEJA. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.** Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acessado em: 05/10/2007.

SAFFIOTI, Heleieth Iara B. **Emprego doméstico e capitalismo.** Petrópolis: Editora Vozes, 1978.

SANTOS, Geovânia Lúcia dos. **Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA.** In: Revista Brasileira de educação. set-dez 2003. n. 24.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Rev. Bras. Educ., Abr 2007, vol. 12, nº34, p. 152- 165.

SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L (org). **Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana.** Niterói, 2007.

SCHWARTZ, Yves. **Entrevista: Yves Schwartz.** In: Trabalho, Educação e Saúde, v. 4, nº 2, p. 457 – 466, 2006.

_____ **Trabalho e saber.** In: Trabalho e Educação – vol. 12, nº 1 – jan/jun – 2003.

_____ **Disciplina Epistémica Disciplina Ergológica: Paidéia e Politéia.** In: *Pró-Posições* – vol. 13, n 1 (37) – jan/abr. 2002.

_____ **Ergonomia, Filosofia e exterritorialidade.** In: *Outras Falas. Revista de formação Escola Sindical* 7 de outubro/CUT. n. 3. Agosto, 2002.

_____ **A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes.** In: *Trabalho e Educação – NETE* – jul/dez – 2000 – n° 7, p. 38-46.

SINGER, Paul. **Economia solidária.** In: CATTANI, Antonio Davis (org). *A outra economia.* Porto Alegre: Veraz Editores, 2003, p.116 – 125.

SOUZA-LOBO, Elizabete. **A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1991 1ed.

STOER, Stephen R. MAGALHÃES, António M.; RODRIGUES, David. **Os lugares da exclusão social: um dispositivo de diferenciação pedagógica.** São Paulo: Cortez, 2004.

TIRIBA, Lia. **Economia popular e cultura do trabalho: pedagogia(s) da produção associada.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2001.

TROTTIER, Claude. **Emergência e constituição do campo de pesquisa sobre a inserção profissional.** In: DESAULNIERS, Julieta beatriz Ramos (org). *Trabalho e formação e competências.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998, p. 133-178.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO REALIZADO COM OS ALUNOS:

QUESTIONÁRIO

Nome:

Idade:

Estado civil:

Cidade em que nasceu:

Bairro em que reside:

Etapa que está estudando no CEREJA:

Frequentou a escola anteriormente, em outro momento da vida?

Quando retornou à escola?

O que lhe motivou voltar a estudar?

Por que escolheu o CEREJA?

Está realizando alguma atividade de trabalho?

Qual?

Com carteira assinada?

Se desempregado, há quanto tempo está procurando emprego?

Quais suas expectativas em relação ao CEREJA?

Em que voltar a estudar pode contribuir para você?

APÊNDICE 2 - TERMO DE APRESENTAÇÃO

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE APRESENTAÇÃO

A aluna Liana Pereira Machado Canto está matriculada no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Sua Dissertação tem como tema “Histórias de vida e trabalho de alunos (as) da Educação de Jovens e Adultos - relações entre educação, trabalho e economia solidária” que se desenvolve sob a orientação da Prof^a Dr^a Maria Clara Bueno Fischer.

O estudo será realizado através de visitas à escola, observações, anotações, questionários, conversas informais, coleta de documentos e realização de entrevistas. A realização destas atividades está prevista para outubro de 2007 a outubro de 2008.

Colocamo-nos à disposição para esclarecimento de dúvidas que possam surgir.

Atenciosamente,

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

São Leopoldo, setembro de 2007.

APÊNDICE 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Você está sendo convidado a participar como entrevistado (a) da pesquisa com título provisório, “Escola e Trabalho: marcas do saber escolar e do saber da experiência em atividades de trabalho de estudantes da EJA”. Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar as relações entre os saberes escolares e da experiência (de trabalho) nas atividades de trabalho dos estudantes, assim como as relações entre a educação e trabalho na EJA. Trata-se da Dissertação de Mestrado em Educação de Liana P. Machado Canto, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, que se desenvolve com a orientação da Professora Dr^a Maria Clara Bueno Fischer.

As pessoas entrevistadas serão convidadas a fornecer informações a respeito do tema e do objetivo acima propostos. As entrevistas serão gravadas quando houver consentimento.

O material coletado será de uso exclusivo da pesquisadora, sendo utilizado com a finalidade de fornecer elementos para a realização da dissertação e de artigos e comunicações que dela resultem.

Será assegurada a confidencialidade dos dados e das informações que possibilitem a identificação do(s) a(s) participantes da pesquisa. O(s) a(s) participante(s), no entanto, será consultado, pois, se assim o desejarem, suas identidades serão reveladas na escrita do texto da dissertação. Para isto, deverá manifestar sua vontade à pesquisadora quando da assinatura deste termo.

A pesquisa não oferece nenhum dano ou desconforto ao(s) à(s) participante(s) e não será objeto de nenhum benefício, ressarcimento ou pagamento ao(s) mesmo(s). Se, no decorrer do procedimento o/a participante manifestar sua vontade de que a entrevista seja interrompida e/ou seu conteúdo não seja divulgado, a pesquisadora atenderá sua solicitação.

É compromisso desta pesquisadora manter os (as) participantes informados (as) sobre o andamento da pesquisa e, ao final de sua realização, pretende-se comunicar-lhe(s) os resultados deste processo.

Coloco-me à disposição para esclarecimento de dúvidas que possam surgir.

Assinatura da pesquisadora

Eu..... concordo em participar voluntariamente desta pesquisa.

Assinatura do (a) entrevistado (a)

APÊNDICE 4 – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS

OBJETIVO	PERGUNTA
<ul style="list-style-type: none"> Identificar o perfil dos sujeitos; 	Nome Idade Sexo Nível socioeconômico Estado civil Bairro
<ul style="list-style-type: none"> Conhecer a trajetória escolar dos sujeitos; 	Quando iniciou na escola? Conte-me o que foi importante neste período para sua formação: Qual motivo o/a levou a sair da escola? O que mudou na tua vida?
<ul style="list-style-type: none"> Identificar o sentido, o lugar, da EJA para a formação escolar dos sujeitos; 	Qual o motivo que lhe trouxe para a EJA? O que lhe motivou voltar a estudar? O que é significativo da EJA para sua formação?
<ul style="list-style-type: none"> Conhecer a atividade de trabalho dos sujeitos; 	Realiza alguma atividade de trabalho? Qual? Onde? Fale sobre esta atividade: O que é preciso saber para exercer esta atividade? Como aprendeu a fazer o que faz? Com quem?
<ul style="list-style-type: none"> Identificar as estratégias utilizadas pelos sujeitos para a solução das dificuldades e as conexões que estabelecem entre sua formação; 	Surgem dificuldades durante o trabalho? Como você as resolve? O que é necessário para poder encontrar as soluções? Que tipo de conhecimento é necessário para realizar esta atividade?
<ul style="list-style-type: none"> Identificar o processo de inserção dos sujeitos nos mundos do trabalho; Conhecer a trajetória de trabalho dos sujeitos; 	Quando e como iniciou a realizar a atividade/ocupação/trabalho que hoje realiza? O que foi decisivo para iniciá-la? Fale-me sobre suas atividades de trabalho anteriores: Que outras atividades (“trabalhos”) já realizou ao longo da vida? Por que mudou? Por que permaneceu?
<ul style="list-style-type: none"> Identificar as relações estabelecidas pelos sujeitos 	Que relação você estabelece entre sua experiência escolar (estudos, período na

entre a experiência escolar e as de trabalho;	escola) e a atividade de trabalho que realiza atualmente?
<ul style="list-style-type: none">• Identificar os sentidos que os sujeitos atribuem à formação escolar e ao trabalho;	Que expectativas você tem (e tinha no passado – para aqueles que estudaram na idade regular e depois deixaram a escola) em relação à escola? E ao trabalho? Qual a importância de cada um desses lugares na sua vida?

C232n Canto, Liana Pereira Machado
Narrativas de trabalhadoras domésticas estudantes da EJA e
suas relações com o saber/ Liana Pereira Machado Canto. -- 2009.
125 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado)-- Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-
Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2009.

“Orientação: Profª. Drª. Maria Clara Bueno Fischer, Ciências Humanas”.

1. Educação - Jovem - Adulto. 2. História de vida - Saberes. 3.
Trabalho doméstico - Educação - EJA. 4. Trabalho-Educação. I.

Título.

Bibliotecária responsável
Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil - CRB 10/1184