

Manoel Severino da Silva

**Tecendo e Retecendo: A Retomada de Trajetórias
Interrompidas de Mulheres Jovens e Adultas da
Educação de Jovens e Adultos**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP

SÃO PAULO

2013

Manoel Severino da Silva

**Tecendo e Retecendo: A Retomada de Trajetórias
Interrompidas de Mulheres Jovens e Adultas da
Educação de Jovens e Adultos**

Monografia apresentada ao Curso de PROEJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSP), como parte dos requisitos para conclusão do curso.

Orientador: Professora Doutora Lourdes de Fátima Bezerra Carril

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP

SÃO PAULO

2013

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Lourdes de Fátima Bezerra Carril, pela orientação, incentivo e por ter me auxiliado na tessitura deste trabalho.

Ao Coordenador do Curso Professor Laerte Moreira dos Santos.

Aos amigos da EMEF Professor Antonio Rodrigues de Campos – Roper, Robson – por acreditarem em mim. Em especial agradeço ao Professor Roper que desde o início apostou, se preocupou e incentivou a minha formação. Ao Robson, pelo compartilhamento no IFSP dos momentos de alegria e tristeza, fundamentais para que aliviássemos e resistíssemos as longas horas de cursos aos sábados.

À Cássia, Fabiana e Fernanda pelas leituras e discussões e correções deste trabalho.

Às alunas da EJA porque sem elas este trabalho não seria possível.

Aos colegas da EMEF Recanto dos Humildes pelo incentivo dado.

À minha companheira Kelly e aos meus filhos Pedro e Katarina, pelo apoio e carinho dispensado, compreendendo as horas de ausência.

Por fim, agradeço a minha mãe pelos anos que passamos juntos, e que por longos anos iluminou o meu caminho e tornou a jornada menos pesada. Que Deus a tenha querida mãe. Às minhas irmãs (grandes inspiradoras desta pesquisa) e irmãos que de diferentes modos tem contribuído para a minha formação como ser humano repleto de virtudes e defeitos.

A todos o meu muito obrigado por terem direto ou indiretamente auxiliado na construção deste trabalho.

DEDICATÓRIA

Dedico esta monografia à minha família, especialmente à minha esposa **KELLY**, meus filhos Pedro Henrique e Katarina Beatriz. Às minhas irmãs e principalmente em memória de **Dona LUZIA**, minha **MÃE**.

SUMÁRIO	V
APRESENTAÇÃO	VI
INTRODUÇÃO	01
PARTE 1 - EDUCAÇÃO E MULHER NA SOCIEDADE BRASILEIRA	04
1.1. Finalidade da Educação de Jovens e Adultos	08
1.2. A Concepção de Ideologia	15
1.3. A Concepção de Educação	16
1.4. A Concepção de gênero	20
1.5. Divisão Sexual do Trabalho	23
1.6. A condição da mulher e Educação na Sociedade Brasileira	26
PARTE 2 – TECENDO E RETECENDO: INSERÇÃO DA MULHER NO MERCADO DE TRABALHO NA DINÂMICA DA MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITALISMO	33
2.1. O Capitalismo e a Burguesia	33
2.2. A Inserção da Mulher no Mercado de Trabalho Industrial	34
2.3. O Processo de Industrialização e a Mulher na Industrialização Brasileira	36
2.4. – Transformações no mundo do trabalho x transformações trabalho feminino	43
PARTE 3 – MULHER E A VOLTA À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (AS)	46
3.1. Origem e ocupações das alunas da EJA	46
3.2. O Significado e o Sentido da Educação para as mulheres da EJA	47
3.3. Auto-estima, incentivo, família e obstáculos e resistência no retorno da mulher à EJA	52
3.4. As relações de gênero das mulheres da EJA	56
3.5. A Relação Professor (a)/ aluna da EJA	60
3.6. Expectativas, Perspectivas na vida das alunas da EJA	61
CONSIDERAÇÕES MOMETÂNEAS	62
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS TRABALHADA	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS CONSULTADA	70

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho de pesquisa tem como objetivo retratar o retorno da mulher à Educação de Jovens e Adultos, instigado pela observação primeiramente da história da nossa família. Nordestino e filho de nordestinos, de uma família com um grande número de filhos, desde pequeno tivemos que lutar para trazer o pão de cada dia para casa. Por meio da observação da relação da nossa mãe e das nossas irmãs com o trabalho, e pela forma com que elas entraram no mercado de trabalho, motivamo-nos a investigar a situação do trabalho no que se refere ao sexo feminino.

As longas horas de trabalho, o cansaço físico com que elas chegavam em casa e os salários baixos que recebiam, eram motivos de raiva e de reclamações entre elas e a família. Isto, aliado ao fato de iniciarmos o curso de Graduação em Ciências Sociais, em 1992, e as discussões em Antropologia, nos levaram à discussão sobre a condição da mulher em uma sociedade dividida em classes sociais. Após o término da Graduação, começamos a lecionar na Prefeitura Municipal de São Paulo, e o que nos chamou a atenção foram os debates e as discussões que tínhamos em sala de aula. Essas discussões que giravam em torno da realidade brasileira, em relação à questão do emprego e do desemprego, muitas vezes eram a tônica das aulas.

Além dos fatos já mencionados, alguns outros motivaram-nos a investigar o referido tema: as histórias de privações relatadas por algumas alunas, em sala de aula. Do encontro, durante a minha vida profissional na iniciativa privada, não me saem da memória as várias mulheres catadoras de resíduos sólidos, com seus rostos cansados, portando um saco onde colocavam o que recolhiam, para manter a sua sobrevivência. Apesar da extrema pobreza que presenciei e vivi na infância e na juventude, nunca deixaram de me assustar e revoltar as condições em que vivia e os que estavam em meu entorno. Lembro-me de duas situações em que a realidade foi como um “soco no estômago”.

A primeira situação ocorrera na Rua Clélia, em São Paulo, quando, ao nos dirigirmos à universidade, deparamo-nos com uma senhora, rosto cansado de ar triste e roupas sujas, com um saco para recolher os resíduos sólidos, necessários para a sua sobrevivência e certamente de sua família.

O outro fato que presenciei ocorreu na estação de metrô Barra Funda. Nessa ocasião, estava na fila para pegar o coletivo, quando passou um morador de rua que se dirigiu ao cesto de lixo e começou a vasculhá-lo à procura de algo para comer, e, ao

achar algo o fez imediatamente. Foi como se de repente, a personagem do poema *O Bicho*, de Manuel Bandeira, saísse das páginas e viesse para a realidade.

Dessa forma, falar da situação da mulher na sociedade brasileira é como desvendar aspectos ocultos desta sociedade, pois, segundo Soihet:

Durante largo tempo, somente os feitos dos heróis e as grandes decisões políticas eram considerados dignos de interesse para a história. A partir de 1960, juntamente com outros *subalternos* como camponeses, os escravos e as pessoas comuns, as mulheres foram alçadas à condição de objeto e sujeito da história. (2002, p. 363-364)

Além disso, a história da mulher em nossa sociedade é a história da conciliação entre duas esferas de trabalho: o doméstico e o proletário, além de conciliar o estudo, fato que, muitas vezes, acaba não ocorrendo, pois, na luta pela sua sobrevivência e da família, muitas mulheres acabam desistindo dos estudos.

Assim sendo, ao falarmos do retorno da mulher aos bancos escolares, não podemos deixar de ressaltar que a escolarização para a essas mulheres não ocorreu na idade propícia, já que muitas têm uma jornada diária extenuante, pois desempenham um papel duplo, de trabalhadora e dona de casa (mãe), sem contar que sofrem ainda com a desigualdade de gênero. Pelo simples fato de serem mulheres, recebem um salário menor do que o destinado aos homens. É o que Heleieth Saffioti descreve com clareza e lucidez:

Ocorre que todas as sociedades conhecidas apresentam, em maior ou menor grau, o fenômeno da supremacia masculina. Isto equivale a dizer que as diferenças existentes entre homem e mulher são convertidas em desigualdades, em detrimento da mulher, pólo dominado - explorado, embora longe de ser passivo. (SAFFIOTI et al, 1992a citado por GORDON, 1988).

A autora ainda enfatiza que as desigualdades de gênero são de natureza social e *não-natural*, abrangendo ilimitadas possibilidades de transformações. Dessa forma, “tanto o *masculino* assim como o *feminino*, são socialmente construídos.” (Saffioti, 1994, p.2).

Desigualdades que são criadas e recriadas socialmente são inculcadas durante toda a vida de menina, passando pela adolescência e chegando à fase adulta. São tentativas de naturalizar aquilo que é produzido e reproduzido socialmente.

Entendemos que a discussão da desigualdade entre homens e mulheres passa pela discussão de gênero e para tanto faremos uso da definição e do conceito de gênero feminino para entendermos como a mulher é vista pela sociedade brasileira. Para tanto, respaldar-nos-emos em Vianna e Ridenti (1998), com o objetivo de explicarmos como o gênero remete a uma tentativa de incorporar, na análise, aspectos que são socialmente construídos, observando que cada cultura define o que é masculino e o que é feminino e, dessa maneira, acaba por tratar de definições mutáveis que podem ser alteradas.

O problema do preconceito de gênero que afeta meninos e meninas, homens e mulheres, nas salas de aula ou no espaço escolar, tem base em um sistema educacional que reproduz, em alguns momentos, as estruturas de poder, de privilégios de um sexo sobre o outro em nossa sociedade e aparece até mesmo nos livros didáticos e nas relações escolares (RESEMBERG, 1989, PINTO & NEGRÃO, 1990 apud VIANNA E RIDENTI, 1998, p. 102).

Dessa forma, o gênero perpassa todo o cotidiano escolar, envolvendo todos os seus agentes, as alunas e alunos, professoras e professores, os outros funcionários da escola e os familiares das alunas a serem pesquisadas.

Gostaríamos de ressaltar aqui que não é nossa intenção tomar o conceito de gênero feminino como central em nosso trabalho, no entanto, ele se faz necessário para a nossa discussão.

Concordamos com Nogueira (2004) quando diz que “... minha análise também recusa a falsa dicotomia que frequentemente tem sido estabelecida entre gênero e classe social”. A autora, em todo o seu texto, procurou mostrar que essas categorias são indissociáveis, podendo somente ser analisadas de modo inter-relacionado. Recorremos a Saffioti como corroboradora quando afirma que na sociedade capitalista ocorre:

[...] existência de três identidades sociais básicas: a de gênero, a de raça/etnia e a de classe social. Não se trata, porém, de três identidades autônomas, em virtude, justamente, de estarem atados os antagonismos que lhes dão origem. Cabe mencionar, a propósito, que operárias costumam identificar-se como “mulheres trabalhadoras”, explicitando duas dimensões importantes de sua identidade de classe social a que pertencem, diferenciação interna fortemente marcada por práticas sociais e políticas das mulheres, notadamente distintas das dos homens; 2) a ocupação, que reflete o tipo de inserção das mulheres na estrutura de classes (NOGUEIRA, 2004 apud SAFFIOTI, 1997, p. 63-64).

Dessa maneira, pretendemos averiguar por meio da nossa pesquisa a relação dessas mulheres jovens e adultas como a educação formal e sua situação no mercado de trabalho.

Nossa pesquisa realizar-se-á em uma escola da Zona Oeste da Cidade de São Paulo. Foram envolvidas na pesquisa sete mulheres, na faixa etária de 15 a 74 anos. O critério utilizado para escolha da faixa etária das alunas envolvidas na pesquisa tem por base a experiência e história de vida das alunas, pois acreditamos que as diferentes experiências podem contribuir para o desenvolvimento do nosso trabalho. Como metodologia de pesquisa utilizaremos relatos que perpassarão ao longo do trabalho de estudo. Todos os nomes dos relatos são fictícios.

Esclarecemos que a utilização da nomenclatura “Etapa” diz respeito à reformulação empreendida pela Secretaria Municipal de Educação que, em 2008, modificou-a, sendo que a 1ª Etapa corresponde ao 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I, a 2ª Etapa, ao 3º e 4º anos do Ensino Fundamental I, 3ª Etapa, ao 5º e 6º anos do Ensino Fundamental II e por fim, 4ª Etapa, correspondendo ao 7º e 8º anos do Ensino Fundamental II.

INTRODUÇÃO

Esta monografia está estruturada em três partes: Na Primeira Parte, pretendemos discorrer sobre a educação e mulher na sociedade brasileira, em particular, como se dá a relação entre o trabalho, a mulher e a educação nas classes populares. Para isto, apresentaremos uma trajetória resumida da mulher trabalhadora frente à sociedade dividida em de classes.

Na Segunda Parte, discutiremos a inserção da mulher no mercado de trabalho, levando em consideração a sua inserção no mercado de trabalho capitalista, no momento da chamada acumulação primitiva de capital como fio condutor, para depois passar, à inserção da mulher brasileira e, por fim, analisarmos a inserção (ou ampliação) do trabalho da mulher no capitalismo globalizado.

Na Terceira Parte, abordaremos a questão da mulher e o seu retorno a Educação de Jovens e Adultos. Ressaltamos que em todos os capítulos, utilizaremos os relatos das mulheres estudantes da EJA pesquisadas. Bem como dialogaremos com a literatura pertinente a educação de jovens e adultos

A discussão sobre o papel mulher na sociedade brasileira apresenta-se aparentemente, como um tema até de fácil condução, mas suscita vários questionamentos:

O que sabemos sobre o assunto?

Como a mulher aparece na história brasileira?

Como as mulheres foram educadas ao longo dos anos?

Qual é a função que ela tem para a sociedade e para a família?

Como essas mulheres se vêem?

Como essas mulheres conseguem conciliar, trabalho, família e escola?

Quais são os anseios dessas mulheres frente ao mercado de trabalho?

Podemos observar que são diversas as perguntas sobre a condição da mulher na sociedade brasileira. Dessa forma, tomaremos como ponto de partida o fato a mulher brasileira, pobre, trabalhadora e estudante. No presente estudo, interessa-nos pesquisar o papel da mulher pobre e estudante da Educação de Jovens e Adultos na sociedade. Dessa maneira, algumas dessas perguntas remetem a essas mulheres. Por outro lado, tal fato não nos impede de referir a algumas mulheres da classe dominante que lutaram e atuaram no movimento de emancipação da mulher, com a intenção de torná-la visível socialmente, como foi o caso de Berta Lutz.

A situação de homens e mulheres pobres pode ser constatada quando Soihet afirma que: na República velha “... ao contrário, dos ‘bem situados’ que se guardavam dentro de suas mansões, protegidos por altos muros, os pobres, homens e mulheres, tinham nas ruas e praças o espaço do seu lazer.” (SOIHET, 2002, p. 364). Na tentativa de modernizar a Capital Federal que era o cartão de visitas, como referência de progresso de todo o país, diz Soihet:

A derrubada dos cortiços das áreas do centro afigurava-se como indispensável, inclusive, porque eram considerados focos das epidemias que, posteriormente, infestavam a cidade. A medicina e os interesses econômicos uniram-se no propósito de transformar a velha cidade numa metrópole moderna que deveria atrair capitais e homens estrangeiros. (p. 365).

Segundo Soihet, 2002, o povo foi o mais atingido, pois, durante o governo de Pereira Passos (1904-1906), milhares de pessoas tiveram que deixar suas moradias, que foram desapropriadas e demolidas por ordem da Prefeitura. E as mulheres foram as que mais sofreram, uma vez

(...) que exerciam os desvalorizados trabalhos domésticos, fundamentais na reposição diária da força de trabalho de seus companheiros e filhos; como ainda produziam para o mercado para o mercado, exercendo tarefas como lavadeiras, engomadeiras, doceiras, bordadeiras, floristas, cartomantes e os possíveis biscates que surgissem. Nessas moradias desenvolviam redes de solidariedade que garantiam a sobrevivência de seus familiares. (p.365)

Ressaltamos que, além de não ser de qualquer mulher que falaremos, discorreremos também sobre a importância do contexto histórico no qual a mulher se inseriu na produção de mercadorias. É a partir do *lócus* que cada classe social ocupa no modo de produção que se dará a sua forma de apropriação, ou não, dos bens produzidos socialmente. Lembrando que a relação entre os que detêm os meios de produção se dá numa relação de compra e de venda da força de trabalho, isto é, a burguesia enquanto compradora e o proletário enquanto vendedor da força de trabalho.

A relação social, então, que se estabelece entre a mulher burguesa e a mulher trabalhadora se reproduzem da mesma forma que a do homem burguês sobre o homem trabalhador. No entanto, essa exploração da força de trabalho no sistema capitalista é mais acentuada, na medida em que há uma superexploração sobre a mulher, pois, essa acaba recebendo menos que o homem. Nogueira (2004, p. 17, apud Saffioti, 1976, p.

36) apoiada em Saffioti, afirma que as desvantagens sociais que recaem sobre as mulheres durante o capitalismo nascente permitiram que fosse extraído o “máximo de mais-valia absoluta por meio, simultaneamente, da intensificação do trabalho, da extensão da jornada de trabalho e de salários mais baixos do que os oferecidos aos homens”.

Não podemos esquecer que na história da humanidade, as mulheres em todas as sociedades sempre trabalharam. O que realmente ocorreu foi o não reconhecimento social do trabalho delas. Este fato tem a ver com a divisão sexual do trabalho, que abordaremos com mais vagar na Primeira Parte. Por hora, podemos afirmar sucintamente que a divisão sexual do trabalho na lógica do capital levou o trabalho da mulher a ser desvalorizado socialmente e mesmo a mulher ambos ao mesmo tempo.

Entendemos assim que a divisão sexual do trabalho tem como base as diferenças biológicas dos sexos naturalizando, desta forma, o que é trabalho de homem e o que é trabalho de mulher.

Como nossa intenção é abordar a situação da mulher na sociedade brasileira com o tema e qual é o significado da educação para ela, iniciaremos na Primeira Parte sobre a Educação e Mulher na Sociedade Brasileira, a seguir é sobre a Mulher e a EJA e para finalizar a Primeira Parte, discorreremos sobre as concepções de Ideologia, educação e gênero.

Acreditamos que para melhor entendimento do nosso trabalho é imprescindível discutir os conceitos de educação, de ideologia e de gênero. O entendimento/conhecimento dos conceitos mencionados configura-se de suma importância para o entendimento da presente pesquisa, visto que os mesmos nortearão as demais partes. Tanto os conceitos de educação, como o de ideologia e o de gênero, encontram-se imbricados, uma vez que não temos como conceber o ato educativo como um fenômeno isolado dos demais. Os três conceitos em nossa pesquisa devem ser vistos como indissociáveis, tendo em vista que o ato educativo é ideológico e que a ideologia por sua vez influencia na educação e por fim a questão de gênero está intimamente ligada ao modo de como se educa meninos e meninas e esta maneira de educar é carregada de ideologia.

Assim sendo, podemos dizer que o ato de educar é ideológico, e que a ideologia serve para a manutenção de uma ideologia na educação e que os dois conceitos interferem diretamente no conceito de gênero, não havendo, portanto, em nenhum dos três conceitos neutralidade. Como procedimento metodológico, discutiremos,

primeiramente, o conceito de ideologia; em seguida, o conceito de educação e depois o conceito de gênero.

PARTE 1 - EDUCAÇÃO E MULHER NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Partiremos da discussão do conceito de Educação relacionando-o com o de sociedade: Esses conceitos são cotidianamente utilizados pelas mais diversas pessoas, e nos mais diversos sentidos e com as mais diversas intenções.

Em seguida faremos um breve histórico acerca da relação entre a educação e mulher, inseridas na sociedade brasileira.

Podemos dizer assim que a educação e a sociedade são termos indissociáveis, ou seja, ambas estão imbricadas, não havendo a possibilidade de desenvolvimento e retrocesso de uma sem afetar a outra. Segundo a nossa concepção podemos entender a educação acerca de diferentes processos:

- aquele pelo qual o ser social se transforma ao longo da história da humanidade;
- como humano societário, instrumento que faz com que esse ser social vá se humanizando cada vez mais; ou seja, o ser social em constante processualidade e constituição humano-genérica.

Dessa maneira, a educação cumpre uma função essencial, ela é mediadora entre o indivíduo humano e o gênero humano, na transmissão da cultura humana e é através dela que se transmite aos seres humanos os conhecimentos e os saberes necessários à reprodução do processo de trabalho, sendo que este não poderia manter a sua continuidade sem a presença do complexo social da educação.¹

Em outras palavras, podemos entender a educação como o patamar de hominização, isto é, como um suporte para transformação e a constituição do ser social, que no passado se assemelhava aos animais e que, ao longo do desenvolvimento da humanidade, foi se humanizando e criando e recriando novos suportes para a sua sobrevivência. Evidentemente não estamos aqui falando de uma educação a-histórica, mas histórica como diz Paulo Freire (2001):

¹Citação de PINHO, Maria Teresa Buonomo. Ideologia, Educação e Emancipação Humana citando COSTA, Frederico Jorge Ferreira. Ideologia e Educação na Perspectiva Marxiana.

Nem somos mulheres e homens, seres simplesmente determinados nem tão pouco livres de condicionamentos genéticos, culturais, históricos, de classe, de gênero, que nos marcam e a que nos achamos referidos. (p. 111).

Portanto, a educação constitui sociedades construídas e reconstruídas pela ação humana. O que para Marx (1982)

[...] não se trata, como na concepção idealista da história, de procurar uma categoria em cada período, mas sim de permanecer sempre sobre o solo da história real; não de explicar a práxis a partir da idéia, mas de explicar as formações ideológicas a partir da práxis material [...]. (2006, p. 65).

Na visão de Pinto (2001), a

Educação é histórica não porque se executa no tempo, mas porque é um processo de formação do homem para o novo da cultura, do trabalho, de sua autoconsciência. A Educação como acontecimento humano é histórica não somente porque cada homem é educado em um determinado momento do tempo histórico geral – aquele em que lhe cabe viver (historicidade extrínseca) – mas porque o processo de sua educação, compreendido como desenvolvimento de sua existência, é sua própria história pessoal (historicidade intrínseca). (p. 34-35)

Ou seja, Educação e Sociedade são transformadas e re-transformadas pela ação do ser social, por meio das condições sociais postas e pela realidade social do desenvolvimento do modo de produção em que estes seres sociais estão vivendo e não ao seu bel prazer.

Contrapondo-se aos idealistas alemães Marx diz (1982):

[...] não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. (p. 37)

Conclui:

Não tem história, nem desenvolvimento; mas homens, ao desenvolverem sua produção material e seu intercâmbio material transformam também, com esta realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. (p.37).

Há que se ressaltar que quando falamos em educação não estamos falando uma educação isolada, pois o ser social se educa com os outros, mas de uma educação que se desenvolve e se efetiva na relação com os demais humanos, no processo de aprendizagem.

A educação contém dois pólos, de um lado há técnica de ensinamentos rudimentares da escrita e da leitura, de outro, há o indivíduo capaz de interpretar e reinterpretar o mundo em que vive, como possibilidade e instrumento utilizado pelo ser social na transformação do mundo e da sua realidade.

Nesta acepção, a educação se configura como um processo constante de leitura, de interpretação e de reflexão sobre ela o mundo concreto e a concretude humano-societária. Dessa forma, enquanto processualidade a educação sofre as influências do que ocorre na vida social total. Em seu artigo, a Professora Maria Teresa Buonomo Pinho afirma (p.9): “A práxis educativa tem duas dimensões. Primeiro, a educação no sentido mais abrangente englobando a educação não escolar que acompanha a vida de todo ser humano, desde o seu nascimento até sua morte. Segunda, a educação formal e escolar.”

Evidentemente, a educação sendo uma das dimensões da sociabilidade, ela é um dos elementos que dará estruturação e moldagem à sociedade dividida em classes sociais. Kuenzer (2001), na introdução do seu livro “*Pedagogia da Fábrica – As relações de produção e a educação do trabalhador*”, com o objetivo de investigar como a fábrica educa o trabalhador, escreve

O pressuposto que fundamenta encontra-se na afirmação que Marx e Engels já indicavam em *A Ideologia Alemã*, e que depois retomam em *O Capital*: o homem se educa, se faz homem, na produção e nas relações de produções, através de um processo contraditório em que estão sempre presentes e em confronto, momentos de educação e de deseducação, de qualificação e de desqualificação, e, portanto, de humanização e de desumanização (2001, p. 11).

Não estamos falando em momento algum em educação como algo a-histórico, mas, de fato, de educação entre os seres sociais que, na lógica do sistema produtor de mercadorias, assumem forma de dominação (como veremos, mais frente ao discutirmos Educação, Ideologia e Gênero).

O que podemos adiantar aqui é que em uma sociedade dividida entre os que detêm os meios de produção e os que não, o domínio dos conhecimentos educativos são apreendidos e utilizados de forma distintas. Como afirma Marx (1982)

As ideias (Gedanken) da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes; isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual, o que faz com que a ela sejam submetidas, ao mesmo tempo e em média, as ideias daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual. (p.72).

Em outras palavras, a classe que detém o poder material, detém por sua vez o poder espiritual. Nesse sentido, a relação entre poder e educação se estabelece dialeticamente. Por um lado, a educação serve como uma forma de dominação e de perpetuação da sociedade dividida em classes sociais. Mas por outro, está imbuída da possibilidade de transformação da sociedade vigente.

Essa relação de dominação pode ser notada na História da Sociedade Brasileira, já que, desde os seus primórdios, a relação de dominação entre colonizador e colonizado se impõe. O primeiro configura-se como aquele que quer manter a ordem das coisas e o segundo como aquele que quer subverter a ordem imposta.

As relações de subordinação do homem sobre a mulher na história brasileira não podem ser pensadas dissociadas da história dos colonizadores, tendo em vista que muitas das relações de dominação existentes nos países metropolitanos foram reproduzidas no cotidiano das colônias.

Na sociedade brasileira, desde a sua colonização, a mulher, foi, e tem sido tratada de forma diferenciada do homem. Na verdade, generalizando, na história do Ocidente, a mulher tem sido relegada ao segundo plano. Podemos perguntar: se em nível global a História do Ocidente, ela é tratada de forma desigual, o que dizer do tratamento dado às mulheres brasileiras?

A seguir abordaremos a questão da mulher e da Educação de Jovens e Adultos (as).

1.1. FINALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Para situar melhor a trajetória da modalidade de ensino destinada à Educação de Jovens e Adultos, exporemos a seguir um breve histórico dessa modalidade de ensino, atendo-nos à finalidade para o qual foi criada.

Na história da Educação de Adultos (as) e Jovens no Brasil observa-se muitas mudanças ligadas às transformações culturais, econômicas políticas e sociais ocorridas no país.

No entanto, devido à escassez de registros de ações voltadas para essa modalidade de ensino, e também devido à particularidade dos que freqüentam esse tipo de ensino não é tarefa fácil reconstruir sua trajetória.

Os registros existentes sobre educação no Brasil indicam que a educação voltada ao público adulto e jovem existe em nosso país desde a época em que éramos Colônia de Portugal. Ela [educação] iniciou-se com os padres jesuítas que, por meio da catequização, alfabetizavam e, simultaneamente, evangelizavam os índios brasileiros, com a finalidade de domesticá-los e dominá-los, por meio da linguagem. (SANTOS, 2008, p.22 APUD PAIVA(1983))

A intenção dos padres jesuítas não era só o ensinamento da Língua Portuguesa ou do funcionamento da linguagem, mas também o da cultura, da política, da religião e da concepção social européia. De fato tinha o propósito de auxiliar a coroa portuguesa na conquista do Novo Mundo.

Como escreve Piletti:

(...) a realeza e a igreja aliavam-se na conquista do Novo Mundo, para alcançar de forma mais eficiente seus objetivos: a realeza procurava facilitar o trabalho missionário da igreja, na medida em que esta procurava converter os índios aos costumes da Coroa Portuguesa. No Brasil, os jesuítas dedicaram-se as duas tarefas principais: a pregação da fé católica e o trabalho educativo. Com seu trabalho missionário, procurando salvar almas, abriam caminhos à penetração dos colonizadores.

A política destinada à educação dos jovens e adultos sofreu pouca alteração durante o período imperial, pois segundo, Santos (2008, p.23) no campo dos direitos legais, as disposições em relação à necessidade de uma educação alfabetizadora continuavam raras e pouco definidas, sobretudo no que se refere às responsabilidades do governo vigente para garantir o acesso e a permanência dessa modalidade de ensino

destinado a esse público. Mas esse panorama da educação de adultos começou a ser alterado no início do século XIX.

De acordo com Santos (2008), a chegada da Família Real Portuguesa trouxe modificações na educação de jovens e adultos, pois tinha como objetivo atender à demanda educacional da aristocracia, por isso, tornou-se necessário proporcionar educação básica à população adulta e jovem, e foi preciso estruturar e organizar um sistema educacional que atendesse essa nova demanda. (SANTOS APUD PAIVA, 1983. (p.23/24).

Assim, com a chegada da Família Real Portuguesa houve um maior desenvolvimento da sociedade, sendo que com a transferência da corte portuguesa para o Brasil, a cidade do Rio de Janeiro teve que aos poucos se transformar para que fossem oferecidos alguns luxos que a cidade do Rio de Janeiro não possuía e vai se constituindo aos poucos traços urbanos, como a criação do Banco do Brasil,

Dessa forma, podemos notar que é da necessidade de aprimoramento de novos conhecimentos e habilidades que a escola passou a assumir uma nova forma. Não bastava a ela (escola) educar para a vida, mas tinha a tarefa de retransformar em educadora para o mercado de trabalho. Contudo, a educação destinada ao público de adultos e jovens passou a ser garantida pela Constituição de 1824.

Devemos ressaltar aqui que a educação de adultos e jovens era direcionada para aqueles que eram considerados cidadãos. A sociedade brasileira na época vivia sob o jugo do regime escravocrata. Segundo Santos (2008, p.24), os cidadãos (ãs) eram apenas aqueles (as) que pertenciam a uma parcela da elite econômica. Era uma minoria de mulheres inclusa na população alfabetizada e considerada como elite.

Os índios e os negros estavam fora do grupo uma vez que quase todos já entendiam os comandos da língua imposta pelo colonizador, sabiam o suficiente para atender as ordens dos seus senhores realizando assim serviços braçais e domésticos. Dessa forma, os negros, os índios e parcela considerável de mulheres não tinham direito à cidadania (PAIVA, 1983 apud SANTOS, 2008, p.25).

Com o regime republicano, a educação de adultos e jovens continuou sendo prevista nas constituições. A justificativa era a necessidade de formação da mão-de-obra local aliado à importância do desenvolvimento e manutenção da ordem social nos centros urbanos que estavam em constante crescimento.

Após a Revolução de 30, o quadro educacional brasileiro sofreu alterações, devido às diversas mudanças econômicas e políticas, o que permitiu consolidar um

sistema educacional elementar. O processo de industrialização e urbanização passou a exigir escolarização destinada à população adulta e jovem. O desenvolvimento industrial trouxe como exigência uma escola que oferecesse uma educação técnica, voltada para o mercado de trabalho (Ibidem, 2008, p.26).

É nesse contexto histórico que surgiu o Ministério da Educação com a finalidade de organizar o sistema educacional brasileiro.

O avanço constante da industrialização e da urbanização contribuiu para a formação da burguesia urbana. Essa [burguesia] em conjunto com estratos emergentes da pequena burguesia passou a exigir acesso à educação. Dessa forma, a educação se transformou em sinônimo de ascensão social.

Dessa maneira, ainda hoje, essa educação é tida como sinônimo de ascensão social, e se encontra presente nos meios educacionais e em muitos discursos pedagógicos propalados pelos profissionais na área da educação. Assim sendo, freqüentar a escola e concluir os estudos básicos ainda constitui sinônimo de um bom emprego ou de uma carreira profissional promissora.

No final da década de 50 e início da década de 60, a educação de adolescentes e adultos deu uma guinada. Nesse período ocorreu o II Congresso Nacional de Adultos, que se transformou num marco para a pedagogia destinada à população e à educação adulta e jovem.

Nesse congresso, Paulo Freire apresentou um relatório intitulado *A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos* (PAIVA, 1983 apud SANTOS, 2008, p.29). Nesse relatório continha uma proposta de educação direcionada aos adultos e aos jovens estimulando por meio da alfabetização, a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade política e social dos educandos e dos educadores.

Santos (2008) citando Paiva (1983), afirmou que:

a proposta Pedagógica de Paulo Freire apresentou mudança radical na educação e nos objetivos do ensino direcionado aos(às) adultos(as) e aos(às) jovens. A proposta partia da compreensão de que o (a) aluno (a) não só conhecia a realidade em que vivia como também participava de maneira direta e efetiva de sua transformação (p.30).

Comprendemos que a contribuição do educador Paulo Freire é de suma importância no que se refere à educação de jovens e adultos (as). De acordo com Santos (2008)

Paulo Freire entende que os (as) educandos (as) não são vasilhas ou recipientes vazios que devem, ou mesmo podem, ser preenchidos na e pela escola. Ao contrário, Paulo Freire defende que os (as) educandos (as) são sujeitos construtores do seu próprio conhecimento e, assim, são participantes e atuantes no e com o mundo (p.30)

A educação de jovens e adultos (as) (EJA) foi criada também com a finalidade de oferecer o acesso e permanência à educação formal àqueles que não obtiveram na idade própria.

Nesse sentido, a educação de jovens e adultos constitui a possibilidade de continuidade do desenvolvimento do ser humano, independente da sua idade, não importando, que ele seja jovem ou adulto (a). Nesta fase “o adulto é o membro da sociedade ao qual cabe a produção social, a direção da sociedade e a reprodução da espécie” (Pinto, 2001, p.79).

De acordo Di Pierro, Jóia e Masagão (2001), a educação de jovens e adultos deve ser adotada na sua abordagem como fenômeno educativo na sua acepção sistêmica, e que deve ser considerada como parte integrante da história do nosso país, sendo uma das áreas que vem se fazendo esforços no sentido da democratização do acesso ao conhecimento.

Fato que pode ser corroborado quando Pinto (2001) diz “A educação do adulto não pode ser conseguida separada da educação da criança, porque o adulto não desejará se alfabetizar caso não considere necessário saber ao menos tanto quanto seus filhos” (p.81).

Assim sendo, o educando adulto é visto como membro atuante da sociedade, não somente como trabalhador, mas, sim, no conjunto de ações que exerce durante a sua existência (Pinto, 2001, p. 83).

Portanto, a educação de [jovens e] adultos deve ter por objetivo a atuação sobre o povo para que este, por meio da elevação da cultura, possa produzir representantes mais capacitados para influir socialmente (Ibidem, 2001, p.83).

Dessa maneira, podemos concluir, com a citação acima, que para o autor a educação de adultos tem por finalidade a possibilidade da elevação dos níveis de conhecimentos, dos (as) alunos (as), elevação que proporciona uma maior preparação para o entendimento do mundo e a intervenção destes de forma objetiva.

Vale lembrar que para o autor em questão “O educador tem que considerar o educando como um ser *pensante*” (Pinto, 2001, p.83). Sendo o adulto um portador de

idéias e um produtor de idéias, com alta capacidade intelectual que se revela espontaneamente em sua conversação, em sua crítica aos fatos, em sua literatura oral.

Assim, podemos perceber que o autor parte da concepção de que o educando é concebido como sujeito e objeto da sua educação, ou seja, ele é um ser que já traz consigo a sua história e a partir da educação formal vai ampliando o seu repertório.

Nesta perspectiva, diz o autor “...na medida em que a sociedade se vai desenvolvendo, a necessidade da educação de adultos se torna imperiosa. É porque em verdade eles já estão atuando como educandos, apenas não em forma alfabetizada, escolarizada. A sociedade se apressa em educá-los não para criar uma participação, já existente, mas para permitir que esta se faça em níveis culturais mais altos e mais identificados com os estandartes da área dirigente, cumprindo o que julga um dever moral, quando em verdade não passa de uma exigência econômica” (Ibidem, 2001, p.81).

Fato que podemos observar por meio do relato abaixo:

Sim, eu trabalhava, mas no momento estou desempregada. Eu trabalhei 10 anos numa empresa, só fui dispensada, e hoje em dia estou com muita dificuldade de conseguir outro emprego. A primeira [dificuldade] é a idade, porque muitas vezes vou procurar emprego e eles querem pessoas mais jovens para exercer a atividade e a segunda são os estudos, porque tudo o que vou procurar a placa está lá, na primeira linha: Ensino Médio completo. E isso está me dificultando, embora tenha profissão e me acho bastante capacitada para exercer a função, estou tendo dificuldade principalmente pelos estudos.

Sandra 46 anos, desempregada - 3ª Etapa

Do relato acima podemos observar que idade e baixo grau de escolaridade tornaram-se um obstáculo para que a aluna continue no mercado de trabalho. No entanto, não é só o grau de escolaridade que surge como empecilho para a manutenção do emprego, na verdade, entre os diversos fatores, temos muitas vezes a junção dos dois, idade e grau de escolaridade. Para a aluna em questão o retorno aos bancos escolares tem por objetivo uma maior qualificação, maior preparo para exercer a profissão. No entanto, podemos notar ainda que ela (aluna) não acha que a idade seja

um problema para que possa exercer a função [trabalho]. Porém por imposição e exigência do mercado de trabalho retorna a escola para que conclua os estudos, para que tenha no mínimo o Ensino Médio completo.

Desse modo, é por exigência do mercado de trabalho que muitas trabalhadoras, mães, donas-de-casa, esposas, procuram a educação de jovens e adultos. A educação passa a ser uma exigência para o desenvolvimento da sociedade. Num momento de ataque às conquistas trabalhistas, o trabalho das mulheres tem aumentado significativamente nos últimos anos. A crise do padrão de acumulação do sistema capitalista trouxe uma enxurrada de desemprego. Uma das formas de parte classe trabalhadora manter-se empregável foi retornar aos bancos escolares. Atendendo com isso a uma das exigências do mercado de trabalho. O desemprego masculino foi mais intenso, e para manter o rendimento familiar o trabalho feminino tomou a dianteira. Contudo, o trabalho feminino é considerado como força de trabalho complementar ao trabalho masculino, na medida em que no sistema capitalista, o trabalho feminino tem menor remuneração que o trabalho masculino. Em outras palavras, o sistema capitalista se aproveita da divisão social do trabalho, onde o homem é visto como produtor e a mulher como reprodutora, e aproveitando-se dessa desigualdade, aprofunda-a no momento da chamada acumulação flexível como veremos na terceira parte.

Evidentemente que a procura pela EJA não se resume tão somente a uma exigência do mercado de trabalho, fato que podemos notar por meio do relato abaixo:

Tipo, eu fiquei atrasada, ai minha mãe para eu poder ir mais rápido, eu vim para a EJA.

Vanessa 15 anos, estudante - 4ª Etapa.

Do relato da aluna Vanessa, podemos concluir que a EJA tem tido como objetivo para alguns alunos como a possibilidade de acelerar os estudos. Geralmente, alunos e alunas para quem a idade escolar está incompatível como o ano de estudo, pelo fato de reprovação no ciclo ou abandono da escola. No caso da aluna Vanessa, ela era estudante do ensino fundamental II e por estar “atrasada”, a mãe resolveu transferi-la para a EJA. Interessante que em momento algum, a aluna explicitou o porquê ficou “atrasada”, o que podemos perceber é que para ela, ou melhor, para sua mãe, essa modalidade de ensino ajudaria a filha a recuperar o tempo perdido.

Isso fica evidente quando Brunel (2008), afirma:

Os jovens, apesar da pouca idade, também sentem necessidade de recuperar o tempo perdido, mesmo que esse tempo seja de apenas dois ou três anos, pois eles precisam e desejam o quanto antes entrar no mercado de trabalho ou fazer um vestibular (p.53)

Estudar esse rejuvenescimento iniciado a partir dos anos 90 foi fundamental, pois ele contempla uma categoria que foi esquecida por duas décadas nas pesquisas educacionais. (Brunel, 2008, p.11)

Não é nossa intenção discutir aqui o fenômeno do rejuvenescimento na EJA, o relato e a citação acima serve somente como indicativo de uma das mudanças que vem ocorrendo na EJA.

1.2. A Concepção de Ideologia

Neste trabalho, optamos por utilizar a concepção de ideologia marxista segundo a qual a ideologia é concebida como uma forma de mascaramento da realidade social. Como enfatiza Severino (1986):

Para Marx, ideologia é a forma de representação, no plano da consciência, que serve para mascarar a realidade fundamental, que é de natureza econômica. A classe social dominante oculta seus verdadeiros propósitos, servindo-se para isto da ideologia. Esta é, pois, um conjunto de idéias levando uma vida independente, como se submetessem unicamente a suas próprias leis. (p.8)

Dessa forma, o fenômeno da ideologia ocorre no momento em que a consciência passa à ilusão de que as ações humanas são frutos de decisões livres e soberanas, não tendo vinculação à realidade social?

Assim sendo,

A ideologia nada mais é, na perspectiva marxista, do que o uso da atividade pensante como recurso de domínio. É um artefato de guerra, com vistas à dominação. Trata-se de uma forma de justificativa teórica do poder, na medida em que traduz, a nível de subjetividade, verdades e valores a que os homens são sensíveis, justamente porque sua consciência é subjetiva. Contudo, essas verdades e valores, apresentadas como universais, ou seja, como correspondentes aos interesses de todos, correspondem de fato aos interesses de grupos ou de classes sociais restritas, particulares. (ibidem, p.9)

Ainda segundo Severino,

Para Marx, a ideologia é toda forma de pensamento teórico, cujo conteúdo se constitui de representações ilusórias do real objetivo, apresentadas como correspondendo aos interesses universais, mas correspondendo de fato aos interesses particulares das classes sociais e elaboradas com a finalidade de justificar o exercício do poder político sobre as outras classes ou grupos em decorrência do exercício econômico fundado no domínio da propriedade privada.” (Ibidem, p. 10)

O autor, contudo, nos alerta, ao dizer que a atividade consciente não só produz representações ideológicas, pois

A consciência poderá produzir conhecimento verdadeiro na medida em que sua atividade estiver diretamente relacionada com sua prática real, explicitando, com suas categorias, as leis do processo histórico-social no qual se desenvolve a existência dos homens. Portanto, a consciência pode produzir ciência, desde que os homens elaborem a crítica dos ideólogos no plano do discurso teórico e se engajem na transformação do mundo natural e social pelo trabalho e pela práxis revolucionária. (ibidem, p. 10)

1.3. A Concepção de Educação

É comum, muitas vezes, não se relacionar o conceito de ideologia ao de educação, fato que pode levar a considerar o campo educacional como neutro, sem interferência na/da luta de classes no âmbito da sociedade capitalista hierarquizada e globalizada. Muitos teóricos têm considerado a educação como um ato a-político. Entender a educação como um ato a-político seria realmente possível?

Caso isso realmente ocorresse, seria como nos diz Severino (1986)

“A questão da ideologia, qualquer que seja a concepção de seu significado, surge em relação ao pensamento e à ação político-social. É como se a práxis educacional não estivesse intimamente vinculada ao processo político-social mais amplo. Isto se explica até certo ponto porque, sobretudo no que se refere à educação formal, à educação escolar, entendia-se tratar de um processo neutro, puramente objetivo, Quando muito se se admitia que a educação informal era portadora de conteúdo ideológico, mas era um processo sócio-cultural envolvente, não se tratando mais de educação no sentido específico da palavra.” (Ibidem, p. 39)

Significativas mudanças na concepção de educação ocorreram a partir do Século XIX. Sob o impacto da ciência moderna, a explicação da natureza humana, a educação passou por um processo teórico de cientificização, fato que viabilizou a constituição das ciências humanas. (Severino, 1986, p.40)

Dessa forma, buscou-se descobrir as leis específicas que presidiam as diversas manifestações do fenômeno educacional, a partir do conhecimento dessas leis, explicar-se-iam os diversos aspectos do fenômeno educacional e tornou-se possível ao homem antever os seus desdobramentos e intervir neles (Ibidem, 1986)

Este é o momento em que, para o autor, a educação deixará de ser um processo espontaneísta, dominado por instituições espontâneas e também um processo explicável

pelos recursos de categorias transcendentais para se transformar em teoria científica da educação.

Nesta questão, Gramsci (1968) contribuiu para a discussão da ideologia no processo educacional pois “designa como bloco histórico uma determinada situação histórica, em sua globalidade, enquanto constituída de uma estrutura social – as classes em relação às forças de produção – e de uma superestrutura ideológica e política. Na medida em que a integração entre estrutura e superestrutura for orgânica, ocorrendo um sistema hegemônico, dirigido por uma classe fundamental, é que se realiza o bloco histórico” (Ibidem p. 44)

Acrescenta que, “os cidadãos de uma de uma determinada sociedade são totalmente envolvidos por essa ideologia mediante a sua inserção na cultura, na religião, na justiça, no lazer, na vida militar e, muito especialmente na educação” (ibidem, 44).

A educação é um processo total onde o homem é envolvido como um todo em todos os universos, seja ele cultural, social, econômico ou político. Nesse sentido, não podemos entender educação a-política. Ela é parte integrante da socialização humana, por um lado, e por outro pode funcionar como mantenedor da sociedade dividida em classes, uma vez que a educação não está isenta dos instrumentos ideológicos de classes.

Dessa forma, segundo Gramsci:

“A educação é, portanto, valioso instrumento de um grupo social dominante para o exercício de sua hegemonia, para desempenhar sua função de direção em relação aos demais grupos sociais. A instituição escolar, enquanto elemento ‘privado’ da sociedade civil, não atua isoladamente na configuração da cosmovisão e da ideologia. Atua conjuntamente com os demais aparelhos de hegemonia ativados na sociedade civil pelo grupo social dominante, tais como a Igreja, a família etc. Mas sem dúvida, sua participação é extremamente significativa na elaboração, sistematização e irradiação da concepção do mundo/ideologia, cimento da coesão social. Sobretudo porque ela tem participação concentrada e específica na preparação dos intelectuais, que são agentes dos aparelhos de hegemonia.”

O que nos remete a Pinto (2001, p. 48) quando diz:

“Nas sociedades onde não há oportunidades e o poder econômico se acha concentrado, a função de educar é delegada a um pequeno grupo de indivíduos se instruídos e deles se

espera que sirvam os objetivos de tal sociedade. O educador é concebido como um funcionário, um servidor e não como portador de consciência. Daí a necessidade de despertar nos educadores o sentimento de dignidade e autonomia, sendo esta concebida não como desligamento do solo social e sim como poder de escolha pessoal, crítica, livre das forças sócias a que se identifica”.

Além disso, na análise do autor (1986) para Gramsci:

a educação tem papel importante na configuração, na disseminação e na reprodução da ideologia e, conseqüentemente na consolidação do consenso social, na preservação do bloco histórico dominante e na reprodução da própria estrutura de produção da formação econômica do referido grupo (p. 44)

Assim Gramsci não vê a educação como os outros elementos da sociedade civil, ou seja, não vê apenas o seu papel de reprodução. Ele a vê no sentido de afirmar e constituir a concepção de um grupo não necessariamente hegemônico. Vê, portanto, na educação um potencial contra-ideológico, apesar de estar ligado à reprodução da ideologia da classe dominante. (ibidem, p.44)

A possibilidade de atuação da educação com potencial contra-ideológico está ligada ao fato de que na sociedade civil circulam livremente ideologias, as concepções das classes subalternas. Ao tentar construir uma hegemonia do consenso, a classe dominante abre espaço para a livre circulação das ideologias, permitindo, com isso, que novas concepções de mundo possam eventualmente expandir-se contra a ideologia dominante. Desse modo, a ação pedagógica escolar, como as outras instituições da sociedade civil, pode atuar e destruir a hegemonia da classe dominante. (1986, p. 45)

Em suma, a educação tem significado estratégico na luta contra a ideologia dominante, por formar os intelectuais de outras classes, uma vez que os habilita na sistematização orgânica de concepção de mundo dessas classes. (1986, p. 45)

Outra contribuição importante na análise da educação foi nos dada por Bordieu e Passeron, na obra *A Reprodução* (1975), onde analisam o caráter reprodutivista da educação afirmam:

“A educação enquanto ação pedagógica é a imposição do arbitrário cultural de um grupo ou classe a outros grupos ou classes. Considerando-se legitimada, esta ação pedagógica se exerce com autoridade, procedendo assim a uma inculcação dos princípios e valores considerados arbitrariamente como válidos

pela classe dominante. Deste modo, a ação pedagógica torna-se processo de inculcação e de reprodução dos conteúdos culturais. Esses conteúdos, arbitrariamente escolhidos, simbolicamente impostos, correspondem, de fato, aos interesses dominantes, enraizados portanto nas relações de força material. Mas esta correspondência e sua inculcação e reprodução não podem ser assumidas manifestamente, elas precisam ser camufladas. Este ocultamento é feito pela própria educação que funciona então como uma ideologia pedagógica.” (ibidem, p. 48)

Por meio da educação ocorre um processo de dupla reprodução na qual a função da reprodução cultural já é decorrência de uma função de reprodução social, isto é, das relações de poder real reinantes entre as pessoas, os grupos e as classes sociais. A educação procede em dois níveis:

1º) Enquanto processo, na medida em que transmite e reproduz conteúdos culturais, impondo-os aos sujeitos das classes dominadas e criando nelas, em função de seu ethos (sua predisposição em aceitar a legitimidade da ação pedagógica da cultura dominante) um habitus (sistema de disposições duráveis, permanentizadas, princípio que gera e estrutura as práticas e as representações dos sujeitos, que conforma e orienta as suas ações). (Ibidem, p. 48)

2º) Enquanto ideologia pedagógica ou sistema de pensamento que objetiva camuflar através do discurso articulado as reais relações de violência material e de violência simbólica. É o pensamento pedagógico tentando mostrar sua autoridade e justificar a sua validade. (Ibidem, p. 48)

Apesar do exposto acima, ou seja, da educação como processo ideológico, não podemos deixar de frisar, que como toda ação no âmbito do sistema capitalista, a educação sofre a força da contradição das relações de produção, ou melhor, dizendo, das contradições sociais vigentes na dinâmica da sociedade dividida em classes. Como bem ilustra Severino (1986) ao mesmo tempo em que a educação é força de transformação objetiva das relações sociais, ela também gera processos educacionais contrários comprometendo o fatalismo da reprodução, quer seja ela ideológica, quer seja ela social, atuando em simultaneidade da transformação da realidade social. Sendo a educação uma realidade em todo o processo social, a força contraditória está presente no processo educacional. A educação está inserida num processo dialético na sua totalidade o que faz com que a realidade social seja permeada por forças contraditórias (Ibidem, p. 51)

Desse modo, na medida em que o real é perpassado pela contradição, a educação desenvolver-se-ia também num processo onde as forças contraditórias se embatem, onde a práxis humana pode ser ativada. Portanto, a educação não é simplesmente mecanismo de reprodução ideológica e social, mas pode também desenvolver e implementar um discurso contra-ideológico (Ibidem, p.51)

Podemos ressaltar também que a educação torna-se importante para o educando, uma vez que ela possibilita e facilita o relacionamento entre os seres humanos. Fato que podemos observar no relato seguinte:

Por que ela [educação] faz parte da nossa rotina, em todos os sentidos, para o adulto como é o meu caso, na educação dos meus filhos, nós podemos ajudar os filhos, nós aprendemos também, como eu já disse profissionalmente, na sociedade também, você se sente melhor, mais confiante para sentar e conversar com uma pessoa de qualquer nível, enfim.

Sandra 46 anos, desempregada - 3ª Etapa.

1.4. A Concepção de gênero

Outro conceito que está imbricado ao de ideologia e ao de educação é o de gênero. Para entendermos como se configura seus significados e como eles se relacionam vamos, primeiramente, definir o que vem a ser o conceito gênero.

A discussão acerca da concepção de gênero emerge das lutas do movimento feministas, a partir dos anos 60, aprofundando-se nos anos 70 e 80 e se pondo nos anos 90. Na filiação daqueles que defendem a concepção de gênero, estão: Joan Scott, Margareth Rago, Heleieth Saffioti, entre outros.

Entendemos o conceito de gênero como “uma criação cultural, construída socialmente, [por ser] um elemento que estrutura a identidade dos indivíduos. E uma vez que o gênero sendo construído social e cultural vai se transformando conforme o momento histórico, no interior de cada grupo que constitui a sociedade (Menezes, 2004).

Segundo Souza, em artigo intitulado “*Educação, trabalho e socialização de gênero: quando ser mulher pesa mais na balança da desigualdade social*”, no que se refere ao gênero:

“O feminino e o masculino são naturalizados por meio de um processo permanente de interiorização, exteriorização e objetivação de representações baseadas na desigualdade social dos sexos. Na hierarquia de sociedades patriarcais, homens e mulheres “nascem” com status desigual a partir do argumento da diferença “natural” dos sexos. Em outras palavras, as desigualdades sociais de gênero tendem a ser explicadas como desigualdades naturais dos sexos, tirando da ordem social a responsabilidade pelas desigualdades, transportando-a para a esfera metassocial, intocável e, portanto, imutável. Gênero implica desnaturalização das identidades sexuais, isto é, implica a desestruturação das hierarquias baseadas nas diferenças sexuais.”

Sendo assim, a desigualdade de gênero atinge todas as camadas sociais não importando a classe social que o indivíduo pertença. Atingindo inclusive o sistema educacional que aparentemente não é discriminatório, mas que na verdade oculta as sutilezas de mecanismos que reforçam a desigualdades de gênero.

Dessa forma, segundo Menezes (2004), o gênero

“... permeia então o cotidiano escolar, na medida que os agentes nele envolvidos, não só as (os) alunos (as) e professoras (es), mas também as (os) demais funcionárias (os) e os familiares, têm sua própria percepção das relações de gênero. Estas podem ser reforçadas, ou até mesmo aprendidas na escola, ou podem ser ponto de partida para reflexões que levem a uma maior equidade de gênero”(p.29)

No entanto, Menezes (2004, p.29), faz uma ressalva, observando que essa desigualdade de gênero não ocorre da mesma forma para todas as classes sociais uma vez que as mulheres das classes populares são as mais desfavorecidas em relação às escolas. Sendo as suas condições sócio-econômicas e culturais, em conjunto ao gênero, contribuem com frequência para a exclusão do sistema escolar. Neste sentido, o relato da aluna corrobora com a idéia da autora quando diz:

Bom, nós viemos para São Paulo e aqui eu trabalhava na olaria com o meu pai, eu era eu sou a mais velha e tive que ajudar a criar os meus 3 irmãos, que eram 2 meninas e 1 menino.

Adriana 74 anos, viúva - 2ª Etapa

O que podemos inferir do relato acima é que na luta pela sobrevivência da família pobre, os filhos acabam sendo utilizados para ajudar no orçamento familiar. Fato que podemos também observar no relato da aluna Sandra

.. o pouco que eu me lembro, quando comecei a trabalhar, o meu primeiro emprego foi com 9 anos de idade, eu trabalhei em casa de família, cuidava de outras crianças menores do que eu. Inclusive houve um fato muito interessante, eu era tão menina com 9 anos não tinha juízo nenhum, queria brincar e eu tinha que trabalhar para ajudar os meus pais, eu era de uma família pobre, nos éramos de uma família muito simples, e eu me lembro que as crianças estavam brincando e eu queria porque queria brincar com os brinquedos das crianças e acabei brigando com elas. Porque eles queriam os brinquedos e eu também, mas eu não estava lá para cuidar deles, para trabalhar, mas é uma coisa que eu nunca esqueço na minha vida, eu ainda hoje conto para os meus filhos. Eu me lembro que a mulher me deu umas sacudidas até, em mim por isso. As crianças choraram, mas eu não batia. A gente ficava tomando os brinquedos uns dos outros. A mulher viu, a mãe das crianças e acabou me dando uns tapas, umas sacudidas. A minha vida sempre foi assim bastante sofrimento, não é fácil não. E aí depois eu trabalhei em outra casa, aí seguiu a minha vida só trabalho. Com 13 anos arrumei o meu primeiro emprego nas lojas Marisa e aí minha vida foi tomando rumo com muita responsabilidade e aos 18 anos eu tive o meu primeiro filho e assim seguiu.

Sandra 46 anos, desempregada - 3ª Etapa

Já nos relatos sobre o trabalho na infância das alunas Conceição e Silvana dizem:

Eu não trabalhava na roça. Eu não cheguei a trabalhar na roça, eu só trabalhava em casa. Cuidava dos irmãos. Chegou uma idade em que meus irmãos e meu pai iam pra roça e eu ficava em casa ajudando a minha mãe.

Mara 55 anos, costureira - 3ª Etapa

Eu trabalhei desde pequena na roça com minha mãe, mas quando eu cheguei aqui [São Paulo], eu trabalhei [empregada doméstica] na casa de uma mulher, eu tinha 18 anos, fiquei lá um ano.

Silvana 31 anos, vendedora ambulante - 4ª Etapa

Por meio dos relatos das alunas, podemos inferir que o motivo da entrada precoce no mercado de trabalho seja ele formal ou informal, é na verdade, pela precariedade econômica da família conforme podemos notar nos relatos acima. Desse modo, Menezes (2004) citando Batista Neto (2001, p.3) que citou pesquisa de Gomes (1991), sobre a população brasileira e o mercado de trabalho, diz que essa população se insere no mundo do trabalho ainda muito jovem sem ter sido escolarizada. Segundo o autor, a consequência é que

Os jovens inserem-se na estrutura ocupacional, em geral, em atividades instáveis, que demandam baixa qualificação, com remuneração irregular e baixa e sem nenhuma garantia social e jurídica de um contrato de trabalho nem de um sistema de seguridade social e de aposentadoria. Esse conjunto de características é encontrado em atividades do setor informal da economia (MENEZES, 2004, p.53).

1.5. Divisão Sexual do Trabalho

Para um melhor entendimento da subordinação da mulher ao homem entendemos que é primordial a apreensão do conceito divisão sexual do trabalho. E por se tratar de um assunto de grande amplitude, exporemos de forma breve como ocorreu uma dicotomia entre trabalho feminino e trabalho masculino.

Em texto intitulado *Sexo e Sociedade*, Luciano Gruppi (1974), afirma que essa desigualdade começa:

Com a transformação do animal de caça em animal de criação, começa a nascer, com o pastoreio, a propriedade, e aqui muda o princípio hereditário das propriedades adquiridas. Com a descendência matrilinear, o proprietário masculino não poderia transmitir a herança aos próprios filhos. (p.62)

E ainda a esse respeito cita Engels

As riquezas, à medida que cresciam, davam, por um lado, uma posição na família mais importante ao homem do que à mulher; por outro lado, o estimulavam a utilizar a sua fortalecida posição para modificar, em vantagem dos filhos, a sucessão tradicional; mas isso não poderia ocorrer enquanto vigorasse a descendência matriarcal. Era, portanto, necessária a eliminação desse tipo de sucessão; e essa, de fato, foi eliminada. O surgimento da escravidão com a conversão dos prisioneiros de guerra em escravos, acrescem, a importância do homem. (p.62).

Não é nossa intenção, aqui, discutir de forma pormenorizada como esse fato histórico se desenvolveu ao longo da história da humanidade. O que queremos, na realidade, é discutir como iniciou a subordinação da mulher ao homem. Para tanto, convém ressaltar que, enquanto não havia a produção de excedente, a questão da propriedade privada da produção não estava posta e, portanto, a questão da linhagem matrilinear não era um problema para o homem.

É somente a partir do momento em que há um aumento da riqueza produzida socialmente que esse fato vai se impôr. Como já observado, trata-se de um período longo da história da humanidade. O que nos interessa aqui é que a partir do momento em que o homem passa a cuidar dos rebanhos e esses passam a ser o equivalente geral, o principal referencial de troca daquela sociabilidade, este passa a ter predomínio sob a mulher.

Nas palavras de Gruppi, (1974),²“... com a formação da propriedade, e conseqüentemente com o início da divisão em classes, desaparece a paridade entre os sexos, afirma-se a autoridade do homem, afirma-se a descendência patrilinear” (p.63).

² Publicado em *Crítica Marxista*, ano 12, nº 3-4, maio-agosto de 1974 p. 97-130. Tradução de Amélia Coutinho

De acordo com Gruppi (1974, p.64), a subordinação da mulher acontece devido ao desenvolvimento das forças produtivas que de fato representa um grande progresso, mas o progresso se dá de forma contraditória, pois vai colocar metade da humanidade em condições de inferioridade e de crescente humilhação. E para ele, com a constituição da família patriarcal, a humanidade passa a conhecer uma profunda mudança, entrando assim para uma nova fase da história. A família patriarcal tendo como base a propriedade se diferencia diametralmente das demais, pois, “A família patriarcal é, ao contrário, fundada sobre a propriedade. Da propriedade ela é resultado e defesa; e as normas que regulam a sua vida interna são ditadas, em primeiro lugar, pela defesa e incremento da propriedade.” (Ibidem, p.64)

E mais, “... a família patriarcal fundada sobre a autoridade do pai, a descendência patrilinear, a subordinação da mulher”. (Ibidem, p.64).

Apesar dos séculos e dos avanços da sociedade, podemos constatar que ainda temos reflexos do ideário de uma sociedade machista e patriarcal no relato da aluna Adriana, 74 anos, viúva ao nos contar como conheceu o seu marido:

Ele trabalhava com o meu pai na mesma empresa, no Frigorífico Armour. E começou a freqüentar minha casa e um dia meu pai me disse que o Francisco (nome do marido) ia casar comigo. Naquela época não tinha opção, tive que casar. Em três meses noivei e casei. O que o meu pai determinava não tinha como voltar atrás. Nos três meses em que noivei nunca sentei perto do meu futuro marido, e toda a vez em que saía os meus três irmãos iam juntos. O meu marido me deu o primeiro beijo no dia do casamento, nem na minha mão ele pegava, e só nos víamos no Sábado à tarde e eu só aparecia para servir o café quando meu pai pedia.

Podemos depreender do relato acima, é que tal como as sociedades anteriores, o poder do pai pode ser notado quando a aluna diz que quando o pai determinava não podia voltar atrás. Essa é uma típica situação da sociedade brasileira dos anos 50, mas que não está restrita a esse período. Fato curioso é verificar que essa situação esteve

presente no século XX e ainda persiste nos dias atuais, o que demonstra que o poder de dominação do homem (pai, depois o marido), ainda tem espaço em nossa sociedade.

Ainda segundo Gruppi (1974), para entendermos a família devemos partir do caráter da formação social, em outras, palavras do econômico-social, e não do contrário.

O tratamento dispensado à mulher durante os períodos posteriores não terá muita diferença. A partir do momento em que ela passa a ter um trabalho privado, passa a ter sua importância diminuída socialmente. Isso persistirá durante a Idade Média e chegando até a Idade Moderna, com o advento do capitalismo, teremos uma modificação na situação da mulher na sociedade, pois, com a introdução da maquinaria na afirmação de Marx (1971):

Tornando-se supérflua a força muscular, a maquinaria permite o emprego de trabalhadores sem força muscular ou com desenvolvimento físico incompleto, mas com membros mais flexíveis. Por isso, a primeira preocupação do capitalista ao empregar a maquinaria foi a de utilizar o trabalho das mulheres e das crianças. Assim. De poderoso meio de substituir trabalho e trabalhadores, transformou-se imediatamente em meio de aumentar o número de assalariados, colocando todos os membros da família do trabalhador, sem distinção de idade ou sexo, sob o domínio direto do capital. O trabalho obrigatório para o capital tomou o lugar dos folguedos infantis e do trabalho realizado, em casa, para a própria família, dentro de limites estabelecidos pelo costume. [...] Lançando à máquina todos os membros da família do trabalhador no mercado de trabalho, reparte ela o valor da força de trabalho do homem pela família inteira [apud Nogueira, 2004, 1971, pp. 449-450].

Ainda, de acordo com Nogueira (2004)

“O capitalismo usa dessa divisão sexual do trabalho para incentivar a competição entre os trabalhadores, rebaixando os salários em decorrência do ingresso da força de trabalho feminina, incorporada à classe trabalhadora e percebendo salários ainda mais reduzidos. Desse modo, a classe trabalhadora, composta por mulheres, jovens, crianças e pelos próprios homens, foi reduzida à condição de simples força de trabalho vivo, ou seja, matéria de exploração do capital, visando à ampliação de seu ciclo reprodutivo e à sua valorização.” (p.10/11).

Dessa forma, podemos notar que o capitalismo ao incluir a mulher novamente ao mercado de trabalho:

“... o fez de modo excludente, uma vez que a mulher, restrita aos seus deveres familiares, ficando excluída do trabalho social e da condição de assalariamento. E, se quisesse participar do trabalho industrial, como trabalhadora assalariada, teria que abandonar as obrigações domésticas.” (Ibidem, p.13).

1.6. A condição da mulher e Educação na Sociedade Brasileira

Depois de caracterizada a situação da mulher na sociedade, na transição do feudalismo para o capitalismo, discutiremos a situação da mulher na sociedade brasileira.

Educada a ser uma boa, esposa e boa mãe, a mulher brasileira foi instrumentalizada a permanecer reclusa ao lar, a ter por local e lugar, o espaço privado, cabendo ao homem o espaço público. Tanto a mulher como a filha, ambas estavam sob o domínio do pai.

A História da mulher no Brasil é também a história de opressão e resistência ao domínio do homem. Sem dúvida houve o domínio masculino sobre o feminino. No entanto, a história da mulher está repleta de resistência, se for levado em consideração o ideário de mulher dos anos dourados, ou seja, dos anos 50, tendo como base idéias antigas e sempre renovadas. Estudando as mulheres dos anos dourados Bassanezi (2002), conclui que “ ser mãe, esposa e dona de casa era considerado o destino natural das mulheres. Na Ideologia dos Anos Dourados, maternidade, casamento e dedicação ao lar faziam parte da essência feminina, sem possibilidades de contestação.”(p.609)

Prossegue:

“Na família-modelo dessa época, os homens tinham autoridade e poder sobre as mulheres e eram os responsáveis pelo sustento da esposa e dos filhos. A mulher ideal era definida a partir dos papéis femininos tradicionais – ocupações domésticas e o cuidado dos filhos e do marido – e das características próprias da feminilidade, como instinto materno, pureza, resignação e doçura. Na prática, a moralidade favorecia as experiências sexuais masculinas enquanto procurava restringir a sexualidade feminina aos parâmetros do casamento convencional “ (p.608-609)

É o que acontece, pois de acordo com Montserat Moreno (1999)

“Os modelos de comportamento atuam como organizadores inconscientes da ação, e é esta característica de inconsciência

que os tornam mais dificilmente modificáveis. São transmitidos de geração a geração e século após século por meio da imitação de condutas e atitudes que não chegam a ser explicitadas verbalmente ou por escrito, mas que são conhecidas por todos e compartilhadas por quase todos.” (p.30)

Além disso,

“A discriminação da mulher começa muito cedo, no momento do nascimento ou mesmo antes. Quando meninas e meninos chegam à escola, já têm interiorizada a maioria dos padrões de conduta discriminatória. Mesmo que tenhamos escolas mistas e que meninas e meninos sentem-se ao redor das mesmas mesas, na hora do recreio os meninos jogam com os meninos e as meninas com as meninas.” (Ibidem, p. 30)

Como já foi dito na Introdução do nosso trabalho, discutir sobre a temática da mulher brasileira tem os seus percalços. Este fato está ligado ao longo período em que elas apareceram na história brasileira como atrizes coadjuvantes. A mulher aparece na História Tradicional de forma estereotipada, em alguns momentos ela é a vítima ou a heroína sempre sob a ótica e análise do homem.

De acordo, com Rago (2002), poucos são os registros em que as mulheres aparecem como objeto e sujeito da História. Além disso, esses poucos registros na sua maioria estavam ligados ao extrato social da classe dominante. Segundo Alves (2006), o direito à educação das mulheres foi uma das primeiras bandeiras de luta dos movimentos organizados e teve início com os acontecimentos da Revolução Francesa e também com a publicação, na Inglaterra em 1792, do livro *Vindication of the Rights of Women*, da jornalista e escritora inglesa Mary Woolstonecraft. A autora viveu em Paris onde denunciava a situação de subordinação das mulheres. Segundo Alves (2006) este livro foi um dos primeiros documentos feministas de que se tem notícia. (p. 27)

Ainda segundo Alves (2006), esta luta foi encampada, essencialmente, por mulheres letradas, oriundas da burguesia, que utilizaram a palavra escrita como instrumento de veiculação das suas reivindicações por meio de livros e de jornais literários com foco no público feminino (p. 27).

A autora (2006, p.27) apoiando-se em Saffioti no que se refere ao Brasil no período colonial aponta um cenário de flagrante indulgência, pois, “Segundo Saffioti (1976), em São Paulo do século XVII, apenas duas mulheres sabiam assinar o nome:

uma holandesa e outra brasileira, esta, educada na Bahia e a primeira a assinar documentos nas terras de Piratininga, em 1699 (p. 189)”.

Os conventos na época do período colonial eram os únicos locais para as instruções de meninas, fato que demonstrava a ausência de escolas para as meninas. A autora se refere neste caso ao Centro Cultural Colonial do Brasil, a Bahia. Nestes conventos, as meninas eram ensinadas a ler e a escrever, além da música, o canto e os trabalhos domésticos. Assim, até as primeiras décadas do século XIX, não havia no Brasil escolas públicas femininas e as mulheres eram educadas em escolas confessionais. (ALVES, p. 27 APUD SAFFIOTI, 1976)

Sendo o Brasil, na época, um país eminentemente religioso e o poder constituído conhecendo o alcance da educação como vinculadora de valores, manteve-se a educação nas mãos de ordens religiosas instaladas em diversas capitais, que recebiam, em regime de internato, um grande número de jovens de várias partes das províncias (ALVES apud PASSOS, 1995).

Beltrão e Alves (2004, p.4), citando Hahner (1981) afirmam que foi na primeira metade do século XIX que apareceram as primeiras instituições de ensino com o objetivo de educar as mulheres, mas em geral era o ensino primário, sendo que as mulheres permaneceram excluídas dos graus mais elevados do ensino durante o século XIX.³

Contudo, a educação escolar que estava reservada era para as mulheres de elite, era vedada às mulheres do povo (escravas e outras), e somente a instrução primária e as escolas de nível médio estavam praticamente fora do alcance das mulheres. (ALVES, 2006 p.27).

Podemos concluir que este quadro não sofreu mudanças significativas até quase o final do século XIX, pois, “em 1876, a abertura da Seção Feminina da Escola Normal no Seminário da Glória representou, pela primeira vez, a possibilidade de instrução institucional no âmbito do ensino público, de nível médio, aberta às mulheres (ALVES apud ALMEIDA, 1998)”. O que nos leva a concluir que as condições para o acesso das mulheres á educação mantinha-se precário.

³ *A Reversão do Hiato de Gênero na Educação Brasileira no século XX. Trabalho apresentado no XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, realizado em Caxambú-MG – Brasil, de 20- 24 de Setembro de 2004.*

Convém ressaltarmos que num país de estrutura agrário-exportador e sob o domínio da escravidão, poucos foram os que tiveram acesso à educação, independentemente da pessoa ser do sexo masculino ou feminino.

De acordo com Alves (2006), até a metade do século XX, a vida social das mulheres continuava orientada pelas doutrinações religiosas da Igreja Católica, como por exemplo, exigências do casamento religioso e indissolúvel, batismo dos filhos e confissão dos pecados. Podemos ver que continuava em voga a tentativa da manutenção da mulher educada para que seguisse a missão de ser boa mãe e boa dona de casa. Mesmo durante os anos 50 do século havia lugar definido para a mulher, diz Bassanezi (2002):

“Ser mãe, esposa e dona de casa era considerado o destino natural das mulheres. Na ideologia dos Anos Dourados, maternidade, casamento e dedicação ao lar faziam parte da essência feminina; sem história, sem possibilidades de contestação.” (p.609)

Mesmo com todos esses entraves as mulheres conseguiram conquistas, tendo acesso ao ensino superior e em algumas profissões (professora, enfermeira etc.).

No ano de 1881, os jornais noticiavam a formatura no curso de medicina das primeiras brasileiras a se formarem em cursos superiores nos Estados Unidos: Maria Augusta Generoso Estrella e Josepha Azevedo Felisbela de Oliveira. Em 1888, ano em que foi Abolida a Escravidão no Brasil, três recém-formadas em Direito no Recife, solicitaram permissão ao Instituto dos Advogados Brasileiros para exercerem a advocacia e a magistratura.

Como podemos notar, uma das formas encontradas pelas mulheres para combater o preconceito que sofriam ter acesso ao nível superior foi sair do país. Mas não podemos esquecer que foram poucas as mulheres que conseguiram tal feito uma vez que a maioria das mulheres era pobre e analfabeta e estávamos ainda no regime de escravidão.

É importante dizer que essa foi uma das estratégias para driblar a mentalidade reinante no país, á época. Até 1930, as mulheres não haviam conquistado o seu lugar no ensino superior e universitário (SAFFIOTI, 1997, p.203 apud ALVES, 2006, p.32).

Entre outras formas de luta por melhores condições de vida e de educação, ocorreu uma empreendida no campo da política com a fundação do Partido Republicano Feminino sob a liderança de Leolinda Daltro. A luta pelo sufrágio feminino ganhou

mais força com a criação, em 1922, da Federação Brasileira para o Progresso Feminino- (FBPF), sob o comando de Bertha Lutz. Organizada em comissões na sua inauguração, digo na Primeira Conferência pelo Progresso Feminino em 1922, a Comissão de Educação e Instrução, tinha sérias preocupações acerca a educação de mulheres, entre elas:

- a formação para o magistério primário;
- a formação para o exercício das profissões do comércio e de ofícios;
- a função da doméstica, a responsabilidade sobre a educação dos filhos e da formação de valores;
- o incentivo ao ensino doméstico nas escolas femininas com base “nos mais modernos modelos americanos e europeus”
- o franqueamento das escolas de nível secundário e superior às mulheres.

Como se pode notar com o acima exposto, havia preocupação da educação de mulheres, independentemente da classe social a qual pertencia. Isto por outro lado, não quer dizer que a formação educacional ocorreria da mesma forma.

De acordo, com França, no artigo *Uma visão geral sobre a educação brasileira*,

“De 1889 aos dias atuais, a educação ainda está se moldando: momentos oscilantes marcam ainda a educação no País. Os governos, há poucas épocas, finalmente perceberam que a educação é ferramenta imprescindível para a formação de uma sociedade justa e capaz de responder às mudanças que ocorrem no mundo contemporâneo. Sabe-se que a educação é a base do desenvolvimento econômico, político e social: é instrumento para reduzir as desigualdades e a criminalidade. Mas, o problema apresenta-se extremamente complexo. ...” (p.75, grifo nosso).

É interessante a citação acima, pois, acredita-se que educação é o motor para o desenvolvimento econômico, político e social do país. No entanto, podemos notar que o autor concebe a educação como uma ferramenta na formação de uma sociedade mais justa e sendo capaz de responder as mudanças no mundo contemporâneo, mas temos que ver a educação de forma contraditória, na lógica do *sistema produtor de mercadorias*. Isto é, a mesma educação que tem a possibilidade de transformar a realidade, por um lado, por outro traz consigo a possibilidade da manutenção e o aprofundamento das desigualdades sociais. De fato a educação pode ser base para o desenvolvimento econômico, político e social. Contudo, na lógica capitalista, isto não é

possível, tendo em vista que a sociedade está dividida em classes sociais e a forma como cada uma delas se apropria daquilo que é produzido socialmente ocorre desigualmente.

Apesar da percentagem significativa de alunos com acesso ao ensino fundamental na atualidade, isso não pode ser traduzido automaticamente em qualidade de ensino. O acesso ao ensino fundamental não é garantia certa e líquida de que os alunos irão finalizar os estudos. Entre acesso e término dos estudos, há uma lacuna a que se levar em conta que é a permanência. A permanência dos alunos na escola tem a ver com a vida destes. E quando falamos de vida, estamos falando de vida real com problemas reais (desemprego, morte de familiares, criminalidade, etc.).

Concordamos com o autor quando diz que a problemática apresenta-se de forma complexa, e como complexa deve ser analisada para entendermos o porquê o tão sonhado progresso não chega para todos e sim para alguns.

PARTE 2 – **TECENDO E RETECENDO: INSERÇÃO DA MULHER NO MERCADO DE TRABALHO NA DINÂMICA DA MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITALISMO**

Nesta parte, temos por objetivo analisar a inserção do trabalho feminino no pré-capitalismo e uma nova inserção a partir dos anos 70. Na verdade, momento em que o sistema capitalista passou por uma reestruturação ampliando e fragmentando a força de trabalho, principalmente no que se refere ao trabalho feminino no final do século XX.

2.1. O Capitalismo e a Burguesia

Existiu a crença de que o progresso seria solução para todas as mazelas do mundo. Essa crença tinha como embasamento o projeto dos iluministas que acreditavam que a Razão seria a solução para os problemas do mundo, vendo no progresso a saída para a humanidade.

Os ideais de Igualdade, Fraternidade e Liberdade foram o ponto de partida, nos quais seriam espalhados para toda a sociedade. Esses ideais iluministas estavam na ordem do dia, pois combatiam o antigo regime que mantinha os privilégios da nobreza e do clero. Dessa forma, a luta dos iluministas contra a opressão de uma sociedade hierarquizada, e que já determinava a forma de nascer, crescer e morrer, era revolucionária. No entanto, não podemos esquecer que os iluministas representavam o pensamento de uma determinada classe social: a burguesia.

A burguesia, como representante de uma classe social, somente pode existir se colocando universalmente, isto é, somente quando o seu poder e suas ideias estivessem disseminados por toda a sociedade. Dessa forma, o ideal burguês foi estendido para toda a sociedade. Das lutas de classe da Revolução Francesa até as de 1848 e chegando à Comuna de Paris, a burguesia, no primeiro momento, conduziu o proletariado e os camponeses à destituição do poder da nobreza do Antigo Regime e num segundo momento, se volta contra seu ex-aliado. Ao assumir o poder, a burguesia se põe como classe hegemônica e juntamente com ela a sua ideologia.

Conforme Marx (1972),

Com efeito, cada nova classe que toma o lugar da que dominava antes dela é obrigada, para alcançar os fins a que se propõe, a apresentar seus interesses como sendo o interesse comum de todos os membros da sociedade, Isto é, para expressar isso

mesmo em termos ideais.: é obrigada a emprestar às suas ideias a forma de universalidade, a apresentá-las como sendo as únicas racionais, as únicas universalmente válidas. (p.74)

Tendo como referência uma sociedade que se põe como igualitária, o sistema produtor de mercadorias mostrou uma sociedade onde o ser humano conseguiria chegar à plenitude do seu desenvolvimento. Uma sociedade que daria oportunidades iguais para homens e mulheres, sociedade na qual, dependendo do esforço de cada um, teria o seu quinhão.

É nesta sociedade que as condições de trabalhos para homens e mulheres estão postas, não na condição de iguais, pois no sistema produtor de mercadorias estamos divididos entre os que detêm os meios de produção e os que somente possuem a força de trabalho (Marx, p.73,74). É nessa sociedade, dividida em classe, que o trabalho feminino vai ser inserido após a Revolução Industrial.

2.2. A Inserção da Mulher no Mercado de Trabalho Industrial

Pode-se dizer que a mulher trabalhadora/operária é fruto da Revolução Industrial, pois é a partir dela que essas mulheres passaram a se reunir em uma fábrica e começaram a lutar por melhores condições de trabalho e de salários. Entretanto, se o homem trabalhador é o vendedor da sua força de trabalho em troca de um salário, a mulher trabalhadora também oferece a sua força de trabalho, mas como uma mão-de-obra que irá receber menos do que o homem.

Na verdade, muitas vezes, os capitalistas utilizaram o trabalho feminino em substituição ao trabalho masculino. De fato, era uma estratégia para baratear ainda mais a força de trabalho e também colocar trabalhador contra trabalhadora.

Com o desenvolvimento do capitalismo e conseqüentemente a consolidação da burguesia como classe social dominante, após as lutas de classes de 1848 em França, é que o trabalho feminino nas fábricas passa a ter uma maior inserção. Isso, por outro lado, não quer dizer que a mulher não tenha contribuído efetivamente com o desenvolvimento anterior da sociedade humana, muito pelo contrário, a mulher sempre participou ativamente trabalhando para a construção da sociedade.

Durante os períodos anteriores, digo, na Grécia antiga e na Idade Média, a mulher desempenhou um trabalho que não era considerado socialmente. A mulher estava presa ao lar, ao trabalho doméstico e aos cuidados com os filhos, trabalho este

que não era reconhecido socialmente, cabendo à mulher ser apenas uma mera reprodutora.

O advento do *sistema produtor de mercadorias* fez com que o trabalho da mulher assumisse a sua forma social reconhecida. Mas, como o sistema capitalista é uma contradição em vida, trouxe também o trabalho feminino subordinado ao trabalho masculino. Trouxe consigo, ainda, a discriminação ao trabalho feminino, ao não ser considerado trabalho igual salário igual, invertendo a lógica e dando maior rendimento ao homem e menor à mulher, mesmo que ambos tenham a mesma jornada de trabalho.

Ao longo dos anos, as mulheres vêm lutando para que a igualdade salarial e o reconhecimento ao seu trabalho se efetivem. Avanços têm acontecido, mas ainda há muito a fazer para que efetivamente o seu espaço seja garantido. Podemos dizer que atualmente vemos várias mulheres desempenhando atividades profissionais que no passado eram exclusivas de homens, como por exemplo, mulheres motoristas de ônibus e carreta, advogadas, juízas etc. Contudo, isso nos suscita algumas perguntas: Será que esse avanço atinge toda a sociedade? Será que o trabalho das mulheres pobres tem a mesma remuneração de homens pobres? São perguntas que ao longo do nosso trabalho tentaremos responder.

Sabemos que há desigualdade salarial entre homens e mulheres em países desenvolvidos, pois, a partir dessa constatação, como fica a questão em países subdesenvolvidos, como o Brasil? A sociedade brasileira tem algum mecanismo para lutar contra esse tipo de desigualdade?

Partimos da lógica de que a sociedade brasileira é fruto da organização social em que está inserida, ou seja, as suas contradições são produtos do modo de sua formação. A sociedade brasileira, desde o seu início, tinha a finalidade de fornecer produtos primários aos países desenvolvidos. Ao longo de sua história, essa função vai ser reiterada. País voltado a atender às necessidades do mercado externo e como tal, somos reproduzidos, como reciclagem do velho. Se em países em que tiveram o seu desenvolvimento industrial na fase “clássica” como é caso da Inglaterra e da França, iniciando o que Marx chamou de “verdadeiro capitalismo”. O Brasil somente entrou na sua fase industrial, propriamente dita, após a Revolução de 30, mesmo assim, a indústria ultrapassou a produção agro-exportadora no ano de 1956. Outro aspecto que não podemos esquecer é que a tradição democrática sociedade brasileira é recente.

2.3. O Processo de Industrialização e a Mulher na Industrialização Brasileira

Desde o período republicano, a população brasileira não tem participação efetiva nas discussões sobre a sua própria realidade e foi impedida de participar da construção desta nação. Fato que podemos observar, por exemplo, na questão da política pós Proclamação da República, onde 80% da população não tinham direito ao voto, ou seja, analfabetos, mulheres, e menores de 21. Levando-se em conta que o país tinha acabado de libertar os escravos, depois de quase quatro séculos, e que entrava uma leva significativa de imigrantes no país, a representativa política da sociedade brasileira ficava comprometida, uma vez que, éramos representados por aqueles que nem se quer havíamos escolhidos.

É de conhecimento público que durante a Primeira República ao ser inquirido sobre a questão social, o presidente Washington Luís respondeu que a questão social era caso de polícia. Isto é, as reivindicações da classe trabalhadora não eram vistas ou tratadas de forma democrática e sim de forma truculenta e com a intervenção da polícia e nunca pela negociação entre as partes. Aqui podemos notar bem o papel do Estado como o árbitro entre o Capital e o Trabalho.

A luta da mulher pelo reconhecimento do seu papel na formação da sociedade brasileira vem de longa data. Apesar da documentação esparsa sobre o assunto, já é de domínio público a contribuição efetiva que as mulheres tiveram ao longo da história social brasileira. De acordo com Teles (1999, p.10) a história do nosso país tem sido interpretada quase que somente do ponto de vista das classes dominantes.

Concordamos com a afirmação da autora acima, e acrescentamos que além da história ser interpretada do ponto de vista das classes dominantes, houve o predomínio da visão do homem branco europeu.

Ainda, segundo a autora (1999), no período colonial há poucos registros da participação feminina. Nesta época, elas eram, em sua maioria, negras, índias e prostitutas brancas. Há alguma documentação a partir da chegada de mulheres da classe dominante, fato que ocorreu um pouco antes da chegada da Corte de Portugal. Mesmo assim quando não é possível negar o registro da participação das mulheres, ele é feito como se elas agissem individualmente, como loucas, prostitutas, enfim, desajustadas (p.13).

De acordo com Teles (1999), somente foi possível um material mais expressivo no momento em que a própria mulher passou a escrever em revistas e periódicos

destinados ao público feminino, fato que aconteceu no período que vai de aproximadamente 1850 até a mulher conquistar o voto feminino, em 1934.

No entanto, quando se iniciou o processo de industrialização no começo do século há algum registro. Durante essa época os movimentos femininos caminharam paralelamente:

- as sufragistas que procuravam conquistar a cidadania negada
- as tecelãs e as costureiras que batalhavam pela redução da jornada e melhores condições de trabalho

Por meio da mobilização e da luta das mulheres em conjunto com outros membros da sociedade, tanto as sufragistas quanto as tecelãs e as costureiras, foi possível alcançar o seu intento buscado.

As sufragistas conseguiram conquistar o direito ao voto, e após esta conquista se desmobilizaram. As mulheres trabalhadoras conquistaram a redução da jornada de trabalho e foi proibido o trabalho noturno para mulheres e menores.

Devemos, aqui, ressaltar que diversos foram os meios pelos quais as mulheres se articularam na tentativa de se tornarem visíveis, pois desde o período imperial elas vinham se organizando e fundando jornais e revistas. Jornais como o feminista *A Família*, *O Belo Sexo*, o semanário *O Sexo Feminino* e o *Jornal das Damas* e a revista *A Mensageira*, entre outros, que exemplificam a atuação das mulheres na busca por igualdade de direitos.

O processo de industrialização e de urbanização, dos anos 30 aos anos 80, inseriu o mercado brasileiro no regime de acumulação capitalista. Durante esse período, houve intensa migração do campo para as cidades, desencadeando transformações significativas no mercado de trabalho. No entanto, essas metamorfoses no mercado de trabalho estavam longe de assalariar toda a população, principalmente as mulheres, os negros, os jovens e idosos, além de estarem longe de erradicar a pobreza e o trabalho informal, ao contrário, houve uma acentuação de uma modernidade contraditória e excludente.

A emergência da condição da mulher na sociedade brasileira se deu significativamente a partir dos anos 60 e teve reforço nos anos 70 com o Movimento Feminista.

De acordo com Teles (1999), os acontecimentos que abalaram a França em 1968 (a famosa revolução cultural-sexual), se expandiu pelo mundo, acabou chegando ao Brasil e marcou um ano de rebeldias por toda a parte. Esse ano foi marcado por

passeatas que se iniciaram nas universidades e acabaram nas ruas, com barricadas, bombas molotov e bandeiras americanas incendiadas (p. 60).

Ainda segundo a autora (1999)

“Durante o ano de 1968, parcelas da sociedade, ao se rebelarem contra a ação imperialista e genocida, invocaram ideais libertários e igualitários. Começaram a desvendar as discriminações que procuravam transformar as mulheres, os jovens e os negros numa massa informe sem expressão cultural e política. Emergiram movimentos feministas e de negros, principalmente norte-americanos, contra as ideologias patriarcal, machista e racista.” (p.61)

A mobilização de parcela da sociedade brasileira foi uma das respostas ao momento de repressão em que vivíamos. Foi uma resposta ao Golpe Militar instaurado em 1964.

O modelo econômico implantado pela ditadura militar trouxe insatisfação para a população, no entanto, impedida de se manifestar, a classe trabalhadora ficou calada por determinado tempo. Porém, isto não durou muito.

No início dos anos 70, as mulheres da periferia, principalmente de São Paulo, cansaram de ficar em silêncio diante da situação, organizando-se em clubes de mães, associações ou sociedades amigos de bairros grupos de mães e donas-de-casa começaram a se mobilizar, por meio de questionários e abaixo-assinados começaram a levantar seus principais problemas e a encaminhá-los (Ibidem, 1999, p.75).

Essas preocupações foram manifestadas em cartas lidas em paróquias, nas missas de domingo. Nelas, falavam-se do custo de vida, dos baixos salários e da creche.

Esses grupos de mães receberam apoio de alguns padres e freiras, mas também de organizações políticas de esquerda que destacaram alguns militantes dos centros para as periferias. O que chama a atenção neste movimento é que as mulheres começaram a falar dos seus problemas, sendo que essas mulheres mostram a necessidade trabalhar fora para ajudar no orçamento familiar. Isto fez com que surgisse a reivindicação de creche para os filhos das mães trabalhadoras.

É necessário ressaltar que esses movimentos surgiram em diversas regiões, tornando-se um movimento crescente e ampliado, dando lugar prioritário para as reivindicações da comunidade. Com diz Teles (1999):

Por exemplo: as mães da zona sul de São Paulo começaram a se reunir em 1973 e dessas reuniões nasceu a luta por escolas para seus filhos, quando chegaram a fazer uma manifestação com mais de 500 mulheres na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, em 1976. (p.75/76).

No ano de 1975, foi instituído como o Ano Internacional da Mulher, promovido pela ONU e serviu de pretexto suficiente para desencadear a manifestação das ideias feministas e a ação das mulheres, fazendo ressurgir a imprensa feminista.

O primeiro jornal (*Brasil Mulher*), em início, mostrou-se tímido em assumir o feminismo. O segundo (*Nós Mulheres*), já colocou com mais ousadia as questões da mulher. Apesar disso, os dois cumpriram com êxito o papel de despertador da consciência social da condição feminina. Esses jornais conseguiram atingir a opinião formada pela esquerda e denunciaram a condição da dona-de-casa e da operária (Teles, 1999, p. 160).

Do exposto acima, podemos concluir que houve avanço na luta da mulher pelos seus direitos. Na atualidade, podemos observar que as mulheres conseguiram conquistar o mercado de trabalho e exercem os mais diversos cargos administrativos, políticos etc. No entanto, ainda persiste a desigualdade entre os sexos, uma vez que, segundo Pottes, Xavier e Freitas (2002, 67 APUD Menezes , 2004 p. 84):

Na era da cibernética e da virtualização, as relações entre homens e mulheres ainda podem ser lidas sob o esteio da submissão feminina. A mulher profissionalizou-se, mas paga o preço por abandonar a família, culpa-se por esse abandono, e ainda é cobrada por tal situação. A cooperação entre o casal existe em pequena parcela e em um espaço muito restrito.

A respeito deste contexto de reestruturação produtiva que o sistema produtor de mercadorias está passando, Antunes (1995) afirma:

“A década de 1980 presenciou, nos países de capitalismo avançado, profundas transformações no mundo do trabalho, nas suas formas de inserção na estrutura produtiva, nas formas de representação sindical e política. Foram tão intensas as modificações, que se pode mesmo afirmar que a *classe-que-vive do trabalho* sofreu a mais aguda crise deste século, que atingiu não só a sua *materialidade*, mas teve profundas repercussões na sua *subjetividade* e, no íntimo inter-relacionamento destes níveis, afetou a sua forma de ser.” (p.15).

Como resposta à crise econômica que se desenvolveu a partir dos anos 70 e se aprofundou nos anos 80 e 90, foi introduzido, o que ficou conhecido como acumulação flexível, que passou a descartar parte do padrão fordista/taylorista colocado em xeque e substituído pelo toyotismo. De acordo com Antunes (1995), quando se pensa no mundo do trabalho

“... procuramos indicar, uma processualidade contraditória e multiforme. Complexificou-se, fragmentou-se e heterogeneizou-se ainda mais a *classe-que-vive-do trabalho*. Pode-se constatar, portanto, de um lado, um efetivo processo de intelectualização do trabalho manual. De outro, e em sentido radicalmente inverso, uma desqualificação e mesmo subproletarização intensificadas, presentes no trabalho precário, informal, temporário, parcial, subcontratado etc.” (p.54)

E mais;

“Vimos também que houve uma significativa incorporação do trabalho feminino no mundo produtivo, além da expressiva expansão e ampliação da classe trabalhadora, através do assalariamento do setor de serviços.” (p.54)

O *sistema produtor de mercadorias* somente pode existir revolucionando as forças produtivas. Ele se encontra em um novo momento de desenvolvimento das forças produtivas, a utilização das chamadas novas tecnologias estão provocando profundas mutações nas sociedades ao redor do mundo. Como consequência tem causado desemprego em massa, a classe trabalhadora se encontra num impasse sem precedente, pois aumenta a cada dia o número de desempregados ou de trabalhadores subcontratados. Desse modo, temos a redução do trabalho formal e o aumento do trabalho informal.

Fato que podemos constatar quando Antunes (1995), afirma:

“... enquanto vários países de capitalismo avançado viram decrescer os empregos em tempo completo, paralelamente assistiram a um aumento das formas de subproletarização através da expansão dos trabalhos parciais, precários, temporários, subcontratados etc.” (p.45).

E mais Antunes (1995, p. 45), citando Helena Hirata (1986, p.9) afirma: 20% das mulheres no Japão, em 1980, trabalhavam em tempo parcial, em condições precárias.

As metamorfoses em curso no mundo do trabalho trouxe um contingente expressivo de mulheres, sendo esse outro traço marcante dessas modificações.

Antunes (1995), citando Stuppini, 1991, p.50 afirma que:

“Esta [classe trabalhadora] não é mais ‘exclusivamente’ masculina, mas convive, sim, com um enorme contingente de mulheres, não só em setores como o têxtil, onde tradicionalmente foi expressiva a presença feminina, mas em novos ramos, como a indústria microeletrônica, sem falar no setor de serviços. Essa mudança na estrutura produtiva e no mercado de trabalho possibilitou a incorporação e o aumento da exploração da força de trabalho das mulheres em ocupações de tempo parcial, em trabalhos ‘domésticos’ subordinados ao capital (veja-se o exemplo da Benetton), de tal modo que na Itália, aproximadamente um milhão de postos de trabalho, criados nos anos 80, majoritariamente no setor de serviços, mas com repercussões também nas fábricas, foram ocupados por mulheres” (p.45)

Numa sociedade em que as mudanças são constantes, a força de trabalho sofre essas mutações, sendo que a lógica que temos é o da incerteza. Esta última como a única certeza que temos. Num ambiente como esse, a força de trabalho oscila de acordo com a lei da oferta e da procura. E como explicação para o papel “exército de reserva” nas cidades, ocupando atividades informais, Oliveira (2003) diz “...para mim fazia parte também dos expedientes de rebaixamento da força de trabalho urbana.”

É nesse contexto histórico de incertezas que o trabalho feminino sofre as transformações da sociedade brasileira subordinada à lógica do mercado mundial. Incertezas essas que têm modificado a forma de ser e pensar de mulheres e homens. O desemprego estrutural que o mundo do trabalho passa tem levado trabalhadores e trabalhadoras a encontrarem outras formas de sobrevivência, seja, aceitando o rebaixamento salarial ou introduzindo-se no trabalho informal, se sujeitando na sua maioria a trabalhar como ambulantes ou de biscates.

Francisco de Oliveira (2003) considera o trabalho informal, como uma fórmula de rebaixar a força de trabalho, numa relação simétrica entre trabalho formal e informal, neste sentido o autor discorda dos cepalinos, quando estes vêem o desenvolvimento do capitalismo brasileiro na dinâmica de pólos “avançados” e “atrasados”. Na verdade para Oliveira (2003), o “atraso” faz parte da lógica de desenvolvimento específico do capitalismo brasileiro.

Uma das manifestações da lógica do sistema capitalista no barateamento da mão-de-obra das trabalhadoras como pode ser observada nos relatos das alunas abaixo:

Eu sou costureira, ganho pouquíssimo por mês, menos de um salário mínimo [400,00]. Trabalho das 7 às 18 horas todos os dias.

Mara 55 anos, costureira - 3ª Etapa

Já a outra aluna relata que:

Trabalho como costureira, das 7 horas da manhã às 6 da tarde, todos os dias, gosto do que faço, é um trabalho cansativo porque tudo o que a gente vai fazer é cansativo. Eu gosto, porque tudo o que eu queria ser era costureira. Não tenho base quanto ganho. [por produção].}

Conceição 61 anos, costureira - 2ª Etapa

Fato que podemos demonstrar por meio do relato que a aluna nos dá em relação à atividade remunerada que exerce quando fala:

É por conta [trabalho], [recebe] mais ou menos R\$ 700,00 mês, acordo na média das 8:00, mas eu trabalho à tarde. Eu trabalho com vendas, no caso presto serviços para a Yakult e vendo outros produtos por fora. Danone, outros tipos de sucos, tenho outras coisinhas. [produtos]

Silvana 31 anos, vendedora ambulante - 4ª Etapa

Dessa maneira, outra exigência que o mercado de trabalho tem colocado é o da qualificação profissional. Exigência essa que tem feito trabalhadores e trabalhadoras a voltarem aos bancos escolares. Uma maior qualificação passa necessariamente por um maior grau de instrução. O que requer o retorno à escola. Fato que fez com que milhares de trabalhadores e trabalhadoras voltassem a estudar para atender um dos quesitos para que pudessem manter-se empregáveis. É na tentativa de se manterem no mercado do trabalho ou de conseguir uma nova colocação neste mercado que mulheres e homens frequentam a Educação de Jovens e Adultos (as) – assunto que desenvolveremos com maior propriedade na Terceira Parte.

Entendemos que a mulher ao longo da sua vida vem tecendo a sua história, produzindo a sua própria vida e outra (procriação), primeiramente, a produção privada, o atendimento às suas necessidades e dos outros (familiares). Os longos séculos de dominação masculina transformaram a mulher em um ser que aprendeu a lutar e resistir a essa dominação masculina. Num segundo, momento a mulher passou a retecer a história da sua vida dando outro significado à sua vida, lutando contra a dominação e na prática se organizando em movimento de libertação. Podemos dizer que escrevendo, ela mesma a sua história, transformando-se de objeto a sujeito da sua própria história, se torna protagonista da sua própria história. A sua participação econômica no mercado de trabalho, foi um dos passos para sua liberdade financeira. A saída do lar trouxe às mulheres um novo universo, a saber, o público. Assim a mulher passa a costurar, alinhavar, sua história. Construindo e reconstruindo diariamente a história da sociedade brasileira.

Nesse sentido, a atuação da mulher brasileira no mercado de trabalho, fez com que ela participasse de todas as exigências sociais, políticas e culturais. A liberdade sexual e a organização de mulheres em movimento como o feminista, o movimento de mães por creches e participação das mulheres em sindicatos, resultou na visibilidade às questões femininas, contribuindo para que os direitos das mulheres fossem colocados em pauta. São mulheres que tal como Penélope têm tecido a história, entre os emaranhados da realidade, resistindo à dominação masculina, desafiando a lógica da dominação e retecendo o tecido social, onde mulheres estão em patamar de igualdade com o homem. Costurando, alinhavando um novo tecido social, onde podemos dizer que nasce um novo sentido para a vida dessas mulheres.

2.4. – Transformações no mundo do trabalho x transformações trabalho feminino

Diante da crise instaurada a partir dos anos 70, o modo de produção capitalista vem em busca de um novo padrão de acumulação e de ampliação dos lucros. O modelo de produção taylorista/fordista, passou a ser questionado, e, a partir da necessidade de manter os lucros que o Estado de Bem-Estar Social fora posto em questão. Com isso, novas formas de trabalho passaram a vigorar em conjunto com as formas

tayloristas/fordistas, passando a gerar um processo de reestruturação produtiva do sistema produtor de mercadorias.

Esse processo colocou em xeque as formas de existência objetiva e subjetiva da classe trabalhadora. Aqui, o sistema capitalista já não mais precisou da separação entre uma classe intelectual, que pensava as formas de trabalho, e outra classe que iria executá-la. O trabalhador, ora em questão, passou a ser aquele que detinha as duas dimensões, ou seja, tanto a material como a espiritual.

Além disso, concordamos com Nogueira (2004, p.88) quando conclui que as metamorfoses do mundo do trabalho acabam sendo positivas e também negativas. Por um lado, elas são positivas na medida em que permitiram constituir e avançar no difícil processo de emancipação feminina, possibilitando a minimização das formas de dominação patriarcal no espaço doméstico. Por outro lado, elas são negativas porque essas transformações estão agravando significativamente a precarização do trabalho da mulher. Sendo que há um aprofundamento da exploração do trabalho feminino à medida que é cooptado pelo *sistema produtor de mercadorias*.

Como podemos constatar nas palavras da aluna que afirma

Bom, no penúltimo, onde foi o emprego que eu fiquei 10 anos, eu entrava às 8:30 mas, não tinha hora para sair. Houve vez que nós viramos. Eu nunca cheguei a virar a noite, mas já trabalhei até as 2:30 da manhã, houve muita gente que chegou a virar. Esse último [emprego] agora, eu entrava às 7:00 mas, eu saía de casa às 5:30 da manhã. Era bem distante. Era no bairro do Pari. Daqui para lá. Da minha casa para lá, eu pegava 3 conduções e tinha que andar uns 15 minutos e eu retornava para casa as 17:30. Eu saía as 18:00 mas eu pedi ao patrão que me deixasse sair mais cedo. Troquei, fazia meia hora de almoço porque eu tinha que vir para a escola.

Sandra 46 anos, desempregada - 3ª Etapa

De acordo com (Antunes, 1995 e 1999), há mutações no mundo do trabalho, sendo que ele vem passando por um processo de heterogeneidade, fragmentação e complexificação. Entendemos que o mercado de trabalho se tornou mais heterogêneo à

medida que há uma diversificação da *classe-que-vive-do-trabalho*, pois houve uma redução do proletariado industrial, fabril, tradicional, manual, estável e especializado fruto da indústria taylorista e fordista. Por outro lado, o proletariado vem diminuindo com a reestruturação produtiva capitalista, com formas mais desregulamentadas de trabalho, redução do trabalho estáveis.

Em contrapartida a esse movimento de redução do proletariado, outra muito significativa é a da ampliação de um novo proletariado fabril e de serviços, em nível mundial com presença nas mais diversas modalidades de trabalho precarizados. Entre eles estão os terceirizados, subcontrados, *part-time*, e tantas outras formas de trabalho, que estão expandindo em escala global (Antunes, 2004, p.337)

O autor (2004, p.337) considera outra tendência importante no mundo do trabalho na atualidade: O significativo aumento do trabalho feminino, atingindo mais de 40% da força de trabalho em diversos países avançados, sendo absorvido pelo capital, no trabalho *part-time*, precarizado e desregulamentado. Como por exemplo, no Reino Unido, desde 1998 o contingente feminino tornou-se superior ao masculino.

Concordamos com o autor (2004, p.338) ao apontar que a expansão do trabalho feminino tem um movimento inverso no que se refere à questão material, pois em nível de remuneração das mulheres em média inferior àquelas recebidas pelos trabalhadores, sendo que o mesmo está acontecendo em relação aos direitos sociais e do trabalho, que apresenta desigualdade.

PARTE 3 – MULHER E A VOLTA À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Nesta parte, proporemos a discussão acerca da relação da mulher e a volta sua à EJA.

Para iniciar essa discussão, propusemos os seguintes questionamentos:

- Qual é o significado da escola/educação para essas mulheres?
- Quais motivos a levaram de volta para a escola? Que motivos levaram você a parar de estudar?
- O retorno à escola trouxe alguma modificação no ambiente de trabalho?
- Como você se sente ao retornar à escola?
- Qual é o seu estado de origem? Qual é a profissão que exercem?
- Há apoio ou resistência da família devido ao seu retorno à escola?
- Como é a relação professor (a) /aluna?

Acreditamos que tais perguntas poderão ser esclarecidas a partir do diálogo que estabelecemos com algumas alunas da EJA.

Assim, a educação escolar é um direito garantido em lei para todos os cidadãos brasileiros, portanto, ela assume um papel significativo no desenvolvimento e transformação da sociedade brasileira. Por se tratar de uma educação ideológica, ela por sua vez, acaba sendo utilizada como instrumento de dominação na relação dominador versus dominado.

Dessa forma, o fenômeno educacional composto de uma lógica dialética traz consigo também a possibilidade de transformação do educando e do meio em que este habita.

3.1. Origem e ocupações das alunas da EJA

Por meio dos relatos das alunas constatamos que a maioria era composta de nordestina, salvo exceção Adriana (Minas Gerais), Sandra e Vanessa (São Paulo) todas as demais são retirantes. Todas elas vieram a São Paulo, em busca de uma vida melhor.

Com relação às ocupações das alunas da EJA, encontramos duas costureiras (Mara e Conceição), uma cabeleira (Socorro), uma vendedora (Silvana) que vende os produtos de porta em porta, uma aposentada (Adriana), uma desempregada (Sandra) e

uma estudante (Vanessa). Das alunas que exercem alguma atividade remunerada, pode-se notar que todas exercem profissões que não requer qualificação da mão-de-obra. As duas costureiras, por exemplo, se inserem na lógica do sistema capitalista globalizado, uma vez que de acordo com elas, o rendimento do seu trabalho é baixo, configurando uma superexploração do trabalho. Para exemplificar observemos o relato da aluna Mara de 55 anos, costureira sobre salário, horas e dias trabalhados:

Pouquíssimo. Menos que um salário mínimo. [Trabalha] das 7 horas às 18 horas. Todos os dias.

3.2. O Significado e o Sentido da Educação para as mulheres da EJA

Em relação à educação, tem significado e sentido para as alunas da EJA, vejamos a seguir alguns relatos das alunas da EJA sobre a educação.

Acho que educação é tudo, não ter educação é o fim do mundo. Você tem que saber chegar, se comportar, saber falar. Falar a gente vai aprendendo a cada dia mais, é difícil, vim do Norte e mudar é difícil.

Silvana, 31 anos, vendedora ambulante - 4ª Etapa

A escola [educação] é importante porque a gente aprende a ser mais alguém. A ser mais gente

Conceição 61 anos, costureira - 2ª Etapa

Enquanto para outra aluna

Eu acho porque, porque a palavra escola. Escola é o que, é a oportunidade de conhecer pessoas, se dá com as pessoas e aprender um monte de coisas.

Socorro 24 anos, cabelereira - 2ª Etapa

Analisando os relatos das alunas acima podemos perceber que a escola cumpre a função de socializadora, é o local onde se dão as relações entre as pessoas. Nela temos a possibilidade de desenvolvermos como seres humanos. Neste sentido, os relatos das alunas Conceição e Socorro, nos chamam atenção quando diz que na escola se “aprende a ser mais gente”, o que podemos depreender que a escola eleva o nível de socialização e de humanização.

Já para outra aluna

Bom, voltei a estudar, porque hoje em dia os estudos, estava me fazendo falta. Com a idade que estou, estou com dificuldade para o trabalho, enfim há necessidade de voltar a estudar, e no retorno tive dificuldades na escola, afinal tantos anos afastadas, né, às vezes, a gente encontra alguma dificuldade no aprendizado. Acho que ajuda a dificultar a gente já passou por tantas dificuldades, tantos tropeços na vida e a mente da gente não é mais como antigamente, muita preocupação.

Sandra 46 anos, desempregada - 3ª Etapa {há 20 anos não estudava}

A escola tem outras finalidades, outros objetivos para as alunas, pois ela traz a possibilidade de uma maior elevação de conhecimento e tem servido como parâmetro para o mercado de trabalho. Além disso, na própria história de vida das alunas tem demonstrado um impedimento para o prosseguimento dos estudos.

E mais segundo sobre a educação

Ah, sim muda, muda em tudo, porque como eu vou explicar. Por exemplo, na minha casa, eu sempre ajudei os meus filhos a fazer a lição, mas tinha muitas coisas que às vezes eles precisavam e eu não sabia como ajudar, como explicar, então o estudo neste ponto me deu uma força maior, para os menores e até para os maiores. Ah, eu não sei como explicar. Então, mudou em tudo, eu estou mais confiante, como eu já disse, se eu saio para procurar

um trabalho, eu saio mais confiante, muitas coisas que eu não sabia, algumas palavras corretas, como pronunciar, como escrever um estudo, se eu vou preencher uma ficha mesmo, mesmo se eu for preencher um bilhete como a pouco tempo entrei num outro emprego, mas não fiquei, porque eu adoeci e fui dispensada na experiência. Mas eu tinha que escrever muito, nós trabalhávamos com computadores e eu tinha que escrever muito e se fosse antes de voltar para a escola, eu ia encontrar uma dificuldade enorme, porque tem muitas palavras que eu não sabia escrever, botar uma vírgula, mesmo conversar com uma pessoa, né.

Sandra 46 anos, desempregada - 3ª Etapa

Podemos notar do relato acima que o retorno à escola trouxe modificações na vida da aluna. Um maior conhecimento capacitou a aluna a intervir e ajudar os filhos na execução das tarefas escolares. Trouxe à aluna uma maior confiança e uma maior capacitação, pois, de acordo com ela há uma maior segurança na procura de uma nova colocação no mercado de trabalho. Além disso, a escola possibilitou a ela um aumento do seu repertório de conhecimento, pois ela já consegue comparar e avaliar a maneira em que escrevia e falava antes e agora após o retorno à escola.

Enquanto para outra aluna escola/educação

Representa o saber, a pessoa ter um futuro melhor. A [escola] me mudou, sou muito tímida, muito retraída, então eu conviver assim no meio das pessoas ajuda a desenvolver, a perder tanta timidez. Eu entrei para a escola, eu quis frequentar uma escola, é porque eu gosto de estar sempre aprendendo, não para um fim específico, foi porque eu gosto de aprender, estar sempre aprendendo, eu gosto de assistir jornais, assistir documentários. São coisas que a gente vai acumulando somente para saber, não é que eu queira exercer, fazer uma faculdade, exercer uma profissão, é mesmo só para aprender.

Mara 55 anos, costureira - 3ª Etapa

E segundo outra aluna

Tudo. Eu gosto da escola, eu gosto de todo mundo da escola. Eu não aprendi muito, mas o pouco que aprendi pra mim já estou muito feliz, sabe. Mudou tudo, a cabeça. A cabeça foi muito bom para mim, a escola e está sendo porque ainda estou estudando.

Eu queria sair no fim do ano, meu filho, se chama Marcos, ele diz não mãe vai para escola, é bom para a senhora, é bom para a cabeça da senhora que tem essa idade e vai mexendo com a cabeça, está no meio de amigos, se a senhora não gostasse da escola e tivesse problema com alguém, eu moro aqui em frente da escola, então não tem motivo pra mim é só atravessar a rua e vir na escola, né. Educação é tudo, professor. Acho que uma pessoa educada, uma pessoa prestativa, uma pessoa atenciosa pra mim, numa pessoa, eu só preciso de uma coisa. Uma pessoa me deu atenção, pra mim é tudo, se fez uma grosseria pra mim já caiu por terra.

Adriana 74 anos, viúva - 2ª Etapa

A escola/educação para as duas alunas Mara e Adriana tem função e objetivo diferenciados, para a primeira, a escola representa o saber, a possibilidade ter um futuro melhor. Mas, ela também tem por objetivo o processo de socialização, na medida, em que a aluna por ser muito tímida, a escola ajudou-a desenvolver, perder a timidez. Além disso, a escola para Mara tem a finalidade de proporcionar um maior aprendizado, pois para a aluna, ela só queria aprender, ou seja, é uma realização pessoal.

Enquanto para Adriana, a escola representa tudo. Apesar de não ter aprendido muito, ela relata que a escola ajudou a mudar sua cabeça. Para Adriana, educação vai além do ensino formal, pois, para ela, educação tem a ver com a pessoa no seu todo, gestos, comportamento, modo de falar com os outros, atenção com as outras pessoas.

Ressaltamos que apesar das diferentes maneiras em que as alunas concebem a educação, podemos referendar quando Pinto (2001) afirma que

A finalidade da educação não se limita à comunicação do saber formal, científico, técnico, artístico, etc. [...] porém, o que se

intenta por meio dela é a *mudança da condição humana* do indivíduo que adquire o saber. Por isso, a educação é substantiva, *altera o ser do homem*. [...] O homem que adquire o saber, passa a ver o mundo e a si mesmo de outro ponto de vista. (p.49)[grifos nossos]

O que podemos depreender dos relatos das alunas e da citação acima é que a educação tem como objetivo a transformação do indivíduo e ao mesmo tempo transforma o mundo à sua volta. Em outras palavras a educação possibilita ao educando ver o mundo de outra perspectiva, sob outra ótica.

Acreditamos e concordamos com Freire (2000) ao afirmar:

A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão *projetos* quanto podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, se saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em educação (P.40)

É o que constamos na fala de dona Maria dos Olhos Brilhantes, o que significava o ato de ler

“É assim. Eu achava que letra era letra. Era como uma toalha de mesa. Não tinha vida. Esses dias tava no colégio, olhei e descobri que as letras têm vida. Eu leio e elas conversam comigo, me dizem o que eu preciso. Contam coisa que eu nem imaginava. Tipo M de Maria, né? É só um M, mas quando junta tudo, a Maria fala comigo. A Maria fica viva.” (Brun, 2006, p.136)

Nesse sentido, a educação tem sentido quando a aluna Silvana afirma que vai aprendendo a falar a cada dia. Ou seja, a educação é um processo, ele vai acontecendo ao longo da vida num processo de aprender e reaprender. É interessante a forma como o ato educativo se deu na vida de Dona Maria, no início as letras não tinham grande significado para ela, ao longo do tempo ela foi descobrindo que as letras não eram mortas e sim portadoras de vida e que por meio delas conseguia manter diálogo. Com isto, podemos entender que as letras fizeram com que Dona Maria desse outro sentido à elas e a si mesmo.

Ressaltamos, entretanto, que o processo educativo traz na sua imanência a contradição, pois, ao passo que educa também deseduca. Alertamos, porém, que se trata de educação condicionada historicamente, ou seja, é educação num construir e reconstruir social, histórico, cultural, em outras palavras em todos os aspectos que envolvem a sociedade.

3.3. Auto-estima, incentivo familiar e rompimento de obstáculos e resistência no retorno da mulher à EJA

Passamos agora a analisar os relatos das alunas da EJA em consonância com a literatura a respeito sobre a auto-estima, incentivo familiar, rompimento de obstáculos e resistência ao retorno à vida escolar. Para tanto iniciamos com o relato da aluna Silvana que diz:

A [escola] ah, uma auto-estima muito boa, gente nova, é tão bom você ter amigos, conversar, brincar e aprender que é o principal. Tenho dificuldade, mas nada que não se possa resolver. [mudanças que a escola proporcionou] Na conversa, em tudo, foi bom pra mim.

Silvana 31 anos, vendedora ambulante – 4ª Etapa

Conforme o relato acima, podemos observar que o retorno à escola, trouxe transformações na vida da aluna, principalmente, na auto-estima dela. Pois, ela se sente mais capacitada na hora de conversar com outras pessoas. Podemos afirmar então que se sente mais confiante. Isso por outro lado, não significa que ela não tenha dificuldade de aprendizagem neste retorno.

Em relação à escola (EJA) diz

Então, porque assim. Pra gente estudar, quem tem filhos, que é casado, trabalha o dia inteiro, não tem tempo de vir a escola de manhã ou a tarde, então a noite é o principal, mesmo cansado, faz um esforço e vem. Ao terminar esse curso, quero continuar.

Não quero parar tão cedo. Por mais que seja difícil a gente tem que arrumar um jeito.

Silvana 31 anos, vendedora ambulante - 4ª Etapa.

Aqui podemos observar que o incentivo familiar serviu como corroborador ao retorno e permanência da aluna na escola.

Por outro lado temos casos de resistências como pode ser exemplificado por meio do relato de Socorro [24 anos, cabelereira - 2ª Etapa] que o marido foi resistente ao seu retorno à escola, pois de acordo com ela,

por causa das crianças. Porque não tinha com quem deixar as crianças.

Enquanto para a aluna Silvana 31 anos, vendedora ambulante - 4ª Etapa:

No começo ele [marido] foi contra, ele colocou resistência. Porque ele achava que se eu viesse, eu ia ter muitos amigos e ia ter muitas amizades, ele tinha medo, ciúmes. Vem deles [filhos]. A correria do dia-a-dia, mas se eu precisar de ajuda o meu filho me ensina, Eles me ajudam na lição, na lição se precisar.

Com relação à continuidade dos estudos, podemos notar por meio dos relatos das alunas que o fato de serem mães, casadas, muitas vezes tem sido um entrave para a permanência na escola. Primeiramente, porque ainda recai sobre a mãe o cuidado dos filhos. A mãe sendo aqui reprodutora enquanto o pai o produtor, a ela cabendo o espaço privado e ao homem o espaço público. A resistência dos maridos em permitir que as esposas permaneçam na escola muitas vezes por ciúmes.

Zuñiga (1994, p.290), citado por Menezes (2004), sobre as mulheres das classes populares afirmou que:

A família é a instituição que define a vida da mulher, porque ela é, fundamentalmente, filha, esposa, mãe [...] O processo de internalização de sua inferioridade começa na infância, ao ver sua mãe submetida ao marido, ao ter menos liberdade que os meninos, a ser relegada aos serviços domésticos, ao ter menos privilégios que os homens. (p.46)

Neste sentido, a família, ainda tem sido regida sob a perspectiva das relações patriarcais, colocando a mulher em segundo plano, tendo papéis predeterminados (Menezes, 2004).

Na verdade, são vários os fatores que levaram essas mulheres a terem a sua trajetória de estudos interrompida. Nos sete relatos que colhemos, pudemos notar que a condição de ser mulher, pobre e algumas vezes por pertencerem a famílias com um número elevado de filhos ou simplesmente pela situação financeira, ou ainda por ter havido separação dos pais, fizeram com que boa parte delas dedicarem aos cuidados dos irmãos menores ou a começarem a trabalhar para colaborar com o orçamento familiar.

Como podemos notar nos relatos abaixo:

Minha mãe teve 8 filhos, eu era a mais velha, eu sou a mais velha, então eu fazia roupa, eu aprendi a costurar para [ser] tecelã. E não trabalhava na roça. Eu não cheguei a trabalhar na roça, eu só trabalhava em casa. Cuidava dos meus irmãos. Chegou uma idade em que meus irmãos e meu pai iam para roça e eu ficava em casa ajudando a minha mãe.

Conceição 61 anos, costureira - 2ª Etapa

Eu não estudei muito, na verdade eu não sei explicar ao certo, porque minha mãe viveu com o meu pai, um certo tempo, depois separaram, minha mãe viajava, eu morei no Rio de Janeiro, em um lugar e outro, e às vezes, mudava de escola, ficava fora, acho que não me deu importância até o 3º ano[3ª série]. Estudo não era de se dar muita importância naquela época pelo menos em casa. E era eu, praticamente era eu, sozinha, porque meus irmãos eram também mais velhos, e não moravam conosco, moravam com a avó, com a madrinha e meu irmão veio nascer, agora quando eu já era bem de idade, com 13 anos de idade, então era mesmo eu em casa. Não muito. Mas o pouco que eu me lembro, quando comecei a trabalhar, o meu primeiro emprego foi com 9 anos de idade, eu trabalhei em casa de família, cuidava de outras crianças menores do que eu, inclusive houve um fato muito

interessante, eu era tão menina com 9 anos não tinha juízo nenhum, queria brincar e eu tinha que trabalhar para ajudar os meus pais, eu era de uma família pobre, nos éramos de uma família muito simples, e eu me lembro que ... Com 13 anos arrumei o meu primeiro emprego nas lojas Marisa e aí minha vida foi tomando rumo com muita responsabilidade e aos 18 anos eu tive o meu primeiro filho e assim seguiu.

Sandra 46 anos, desempregada - 3ª Etapa

Com 10 anos já trabalhava na olaria. Bom nos viemos para São Paulo e aqui eu trabalhava com o meu pai, eu era, eu sou a mais velha e tive que ajudar a criar os meus 3 irmãos, que eram 2 meninas e 1 menino.

Adriana 74 anos, viúva - 2ª Etapa

Analisando os três relatos, podemos observar que a condição familiar é um dos elementos que levaram essas alunas a entrarem precocemente no mercado de trabalho. É essa participação se dá justamente, por se tratar de famílias que acabam explorando o serviço de menores pela precariedade do orçamento familiar.

Menezes (2004) citando Bruschini (1994, p.118) a respeito da participação feminina no mercado de trabalho, afirma que:

é definida não só pelas condições do próprio mercado, mas pelas possibilidades de que a mulher dispõe ao se oferecer a esse mercado. A disponibilidade do sexo feminino é determinada por características individuais – além do próprio sexo, a cor, a idade, o estado civil, a escolaridade, a presença de filhos – e familiares - o ciclo de vida familiar, etc... A mais importante destas características é a condição de maternidade. O número de filhos e a idade deles muitas vezes definem se a mulher pode ou não ter um trabalho remunerado fora de casa, ou se terá de se dedicar ao trabalho doméstico ou a atividades informais no próprio domicílio como estratégia possível de conciliação entre trabalho e família. Todas estas variáveis sempre se interrelacionam com a condição econômica da família, dando resultados diversificados. (p.57).

O relato de Mara corrobora com a afirmativa de Bruschini (1994), pois, segundo ela:

... queria ter voltado [para escola], eu fazia planos para voltar em 90, mas no fim de 89 eu engravidei, a criança nasceu prematura e tinha que ter uma atenção especial e por isso, eu deixei os planos de lado. A escola ficou em segundo plano, a mulher volta-se mais para o marido, para os filhos, esquece um pouco dela.

Mara 55 anos, costureira - 3ª Etapa

Do diálogo estabelecido com Mara, o que nos chamou atenção foram dois aspectos: primeiro, a maternidade transformou-se num obstáculo à continuidade dos estudos, conforme Bruschini (1994), já havia alertado. O segundo é a dedicação da mulher voltada à família, muitas vezes deixando em segundo plano a escola, seus sonhos.

No que concerne ao incentivo dos familiares às alunas da EJA, elas afirmam que:

Sou incentivada pela minha mãe e as minhas irmãs.

Vanessa 15 anos, estudante - 4ª Etapa

Sim, pelo meu filho. Meu filho é muito presente assim na minha vida, sempre me incentivando a tudo, porque ele perdeu o pai muito cedo, então, eu criei ele assim, ele é muito pegado em mim, então tudo de bom ele quer pra mim.

Adriana 74 anos, viúva - 2ª Etapa

Sim, tenho muito incentivo dos filhos, dos amigos, amigas que também tem idade já mais avançada igual a minha.

Sandra 46 anos, desempregada - 3ª Etapa

3.4. As relações de gênero das mulheres da EJA

Entre os relatos das alunas dois episódios nos chamaram a atenção dois episódios, no que diz respeito à relação delas com seus companheiros/maridos. O

primeiro é o da aluna Adriana, que casou aos quinze anos, o marido ajudava como provedor, pois, segundo ela;

Não contribuía nos afazeres domésticos. Não contribuía em ajudar a trocar as crianças e dar mamadeira.

Adriana 74 anos, viúva - 2ª Etapa

Além disso, sobre o esposo diz:

Bom, ele nunca me bateu, mas bebia muito. Morreu de desastre na empresa. [não recebeu seguro] Não recebi porque ele estava alcoolizado. Entrei com um processo, mas, perdi. Recebo só a pensão. Morreu, eu fiquei com o Marcos que é o meu caçula, ele tem 50 anos agora, e com a mais velha, a Maria Regina que tem 52 anos, eu fiquei como os meus filhos então eu fui mãe e pai. [Na época da morte do marido]. A menina com 3 anos e o menino com 6 meses Ah, foi difícil. Foi difícil, mas, eu venci, tive que trabalhar muito, tive que lutar muito com a vida, eu não tinha ninguém para ajudar, eu fui uma mulher que não casou de novo, não tive outro marido, então pra mim foi difícil mas valeu a pena. Minha filha estudou até o que pode, depois quis casar. Meu filho concluiu o ginásio, depois ele entrou nas Pernambucanas com 14 anos, eu arrumei um serviço pra ele, ai ele foi estudar mais um pouco à noite, naquele colégio ali na Lapa. Daí eu paguei mais um ano de escola, e foi assim a minha vida, depois, ele se casou.

Adriana 74 anos, viúva - 2ª Etapa

Enquanto outra aluna afirma:

Então, eu tive um problema com ele [marido] de bebida, ai eu decidi que eu não queria aquilo para a minha vida, e eu sou nova, então, eu tenho muitos planos, pra mim e para os meus filhos e para ele também. E decidi vir e pronto [para escola], ponto final e depois a vida continua.

Silvana 31 anos, vendedora ambulante - 4ª Etapa

No que concerne ao gênero outra aluna afirma:

Não é assim, em relação ao companheiro, como eu sou separada. Eu tive um companheiro, mas estamos separados, mas, enquanto nós estávamos juntos, ele nunca foi assim muito companheiro, ele só trabalhava, trabalhava, trabalhava, era uma pessoa assim, eu sustento a casa. Às vezes, a criança estava com 40ª graus de febre e ele ia trabalhar. Mas em casa sempre foi muito eu para tomar atitude e a frente de tudo. Era sempre eu, sempre.

Sandra 46 anos, desempregada - 3ª Etapa

Na contramão destes relatos da aluna Conceição nos é importante

Ele [marido] sempre ajudou. Por mais que ele chegue tarde. Saiu de casa 6 horas e quando eu chego, ele já chegou, fez uma janta, se não deu tempo eu lavar a louça ele lava. Ele sempre ajudou, na criação das crianças. E toda a vida eu trabalhei.

Conceição 61 anos, costureira - 2ª Etapa

Dos relatos acima podemos chegar a algumas conclusões, primeiramente, há a manutenção de uma sociedade patriarcal, onde a mulher continua subordinada ao homem. Chamou a nossa atenção quando a aluna Adriana relata que nunca apanhou do marido, fato que nos faz deduzir que a violência doméstica era uma realidade na época em que ela estava casada. Outro fato que chamou a nossa atenção foi que tanto a aluna Adriana quanto a aluna Silvana relataram que os maridos bebiam. Aliás, o marido da aluna Adriana sofreu um acidente e veio a óbito e ele se encontrava alcoolizado quando o fato ocorreu. Podemos deduzir por meio do relato da aluna Silvana que o problema com a bebida foi resolvido, pois, de acordo com ela, não queria aquela vida para ela, uma vez que tinha planos para si, para os filhos e para o esposo. Então, ela enfrentou a resistência do marido em permitir que fosse à escola. Já no relato da aluna Sandra, pode-se observar que o marido é mero provedor, jogando sobre as costas dela toda a responsabilidade dos cuidados com os filhos.

Não podemos esquecer que para a aluna Conceição, o marido divide o trabalho doméstico com ela, no entanto, devemos ressaltar que por meio do relato da aluna pode-se perceber que a ajuda à esposa é dada quando ela não consegue fazer. Isso fica evidente quando ela diz: *se não deu tempo eu lavar a louça, ele lava*.

Esse relato pode ser reforçado com a corroboração de Nogueira (2006) quando afirma que :

mesmo após o período referente à Revolução Industrial, o qual permitiu, de certa forma, uma acentuada inserção feminina no espaço produtivo industrial, as tarefas domésticas continuam reservadas exclusivamente à mulher, ou seja, aos poucos foi se organizando a família operária patriarcal: marido provedor e esposa provedora completar e dona de casa, confirmando a divisão sexual desigual do trabalho que se mantém até o presente. (p.26).

Nesse sentido, a inserção feminina no espaço produtivo trouxe à mulher um acréscimo à sua jornada de trabalho, desempenhando ao mesmo tempo a função de trabalhadora assalariada e dona de casa, uma vez que as tarefas domésticas ficaram relegadas às mulheres e quando o homem contribui nos afazeres domésticos é a título de ajuda temporária, eles veem os afazeres domésticos como obrigação da mulher.

Ainda de acordo com Nogueira (idem, p. 26)

apesar da luta feminina visar à redução da desigualdade existente na divisão sexual do trabalho, tanto no espaço produtivo quanto no espaço reprodutivo, no transcorrer dos anos a lógica hegemônica para manter a estrutura da família patriarcal, reservando às mulheres as responsabilidades domésticas, contribuiu para a persistência da desigualdade sexual do trabalho ainda no início do século 21.

Assim podemos concluir que apesar da luta feminina contra a opressão masculina, empreendida ao longo dos anos permanece a desigual na divisão sexual do trabalho, onde o trabalho doméstico permanece a cargo das mulheres, numa divisão desigual que acaba recebendo uma conotação de trabalho “natural” à mulheres.

Vale lembrar que conforme Nogueira (ibidem, p. 27/28),

a divisão do trabalho é um fenômeno histórico social, pois se transforma e se reestrutura de acordo com a sociedade da qual faz parte em um determinado período. Assim na sociedade capitalista, segundo essa divisão, o trabalho doméstico fica sob a responsabilidade das mulheres independentemente de elas terem ou não um emprego no mercado de trabalho. Vale

lembrar que a atividade doméstica não assalariada, realizada na esfera reprodutiva, é também uma forma evidente de trabalho, apesar de bastante distinta da forma assumida pelo trabalho assalariado no mundo da produção.

Concordamos com a autora e acrescentamos que as atividades domésticas além de ser um trabalho, ele não é remunerado, uma vez que o homem não paga pelos serviços prestados.

3.5. A Relação Professor (a)/ aluna da EJA

Em referência à relação professor (a)/aluna, todas relataram que era uma relação amistosa como podemos citar como exemplo os relatos a seguir:

É tranqüila, não é á toa que voltei. Ela [professora] tem vontade de ensinar.

Socorro 24 anos, cabelereira - 2ª Etapa

Eu acredito que boa, nunca me desrespeitaram, nem eu a eles, e acredito que eu também, pela minha índole, nem eles comigo.

Sandra 46 anos, desempregada - 3ª Etapa

Eu gosto muito, é muito boa, eu creio que eles achem o mesmo de mim.

Mara 55 anos, costureira - 3ª Etapa.

Ótima, todos os professores. Porque eu já tive até a 5ª série e depois eu não acompanhei, então, eu pedi para voltar. O Professor Joaquim me botou na 2ª série com a Professora Sofia, ai eu passei um ano sem estudar, ai eu sofri uma cirurgia aquele ano eu não vim mais, ai vim no ano seguinte, o ano passado não estudei muito porque também fiz uma cirurgia de hérnia. E agora estou aqui este ano com a minha professora Cláudia.

Adriana 74 anos, viúva - 2ª Etapa

De acordo com os relatos das alunas sobre a relação professor/aluna, pode-se notar que é uma relação de respeito, pois, segundo, a aluna Socorro pela relação com a professora ser tranqüila, este foi um dos motivos dela retornou à escola.

3.6. Expectativas, Perspectivas na vida das alunas da EJA

O desejo de dar continuidade aos estudos após a conclusão do curso EJA está presente na vida das alunas da EJA, como podemos constatar pelos relatos abaixo:

Pretendo terminar o 3º (EM), e depois que eu terminar quem sabe de tudo é Deus, eu pretendo fazer o curso de Técnico de Raio X, mas não sei se é isso bem, mas eu pretendo, eu quero mudar porque esse emprego meu é muito complicado com os clientes. É continuar. Não quero parar tão cedo. Por mais que seja difícil a gente tem que arrumar um jeito.

Silvana 31 anos, vendedora ambulante - 4ª Etapa

Ah!! Fazer faculdade, cursos e trabalhar. Para ser alguém na vida.

Vanessa 15 anos, estudante - 4ª Etapa

Com relação às expectativas das alunas podemos inferir por meio dos seus relatos que há pretensão de dar continuidade nos estudos. A aluna Silvana, por exemplo, concebe o término dos estudos, chegando até o 3º ano do Ensino Médio, pois, o seu objetivo é se profissionalizar como Técnica de Raio X. No entanto, ela não demonstra ter certeza que essa será a profissão que vai escolher. Podemos notar o desejo da aluna em mudar de emprego, uma vez que a relação com seus clientes era complicada. A continuidade dos estudos para a aluna Vanessa tem por finalidade a possibilidade de chegar a graus de ensino mais altos. Sendo assim, a aluna pretende fazer faculdade, cursos e trabalhar. Ela entende que dessa maneira, será alguém na vida. Assim sendo, podemos concluir que educação para essa aluna tornou-se a possibilidade de ter um futuro melhor.

CONSIDERAÇÕES MOMENTÂNEAS

Entendemos que falar em Educação é falar em sonho. Sonhar, por sua vez, é ter a possibilidade de mudar as coisas. Como nos diz Freire (2000) *mudar é difícil mais é possível*. Neste sentido, o sonho é a perspectiva de metamorfosear o mundo, é trazer a possibilidade do novo, e, falar em novo, tudo tem a ver com o retorno da mulher à escola.

Ainda, segundo Freire (2000), “O sonho de um mundo melhor nasce das entranhas do seu contrário” (p.133).

Da citação acima podemos concluir que sonho e a realização desse sonho passa pela ação humana de torná-lo concreto, ou seja, não basta sonhar com um mundo novo, um mundo melhor, é preciso lutar para transformá-lo. Outra conclusão que podemos tirar da citação é que esse mundo é composto de uma unidade de opostos. Dessa maneira, objetividade (real) e subjetividade (ideia, sonho) são partes da mesma realidade. Nesse sentido, temos aqui, teoria e prática numa perfeita combinação. Isso nos remete à máxima de Lênin quando dizia que não existe prática revolucionária sem teoria revolucionária. É justamente, este sonhar em mudar a ordem das coisas que traz aos bancos escolares mulheres, que tiveram trajetórias interrompidas na vida escolar.

Em artigo intitulado *Entre Medos e Sonhos: Nunca é Tarde para Estudar: a terceira idade na Educação de Jovens e Adultos*, Martins, citando Freire (2001) com relação à importância dos sonhos afirma:

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma boa conotação da forma histórico-social de estar no mundo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se... não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança... (Freire, p. 13)

Assim, o sonho é parte integrante da história de vida do ser humano, nele está contido o germe da mudança, da transformação. O sonho transforma em ação possibilitando a realização humano-societária. É por meio dos sonhos e da busca por uma melhor qualidade de vida que mulheres e homens se relacionam socialmente. O sonho se transforma na perspectiva de proporcionar e realizar a pessoa como ser

humano. Sonhos que apesar de individuais acabam extrapolando e tornando-se coletivos, ou seja, é o sonho das nossas alunas em dar uma vida melhor para a família, em tornar-se mais gente, como relatou nossa aluna Conceição.

Nossas alunas partem dos sonhos que foram interrompidos na trajetória e história de vida para sua realização ao retornar à escola. O que demonstra que os sonhos estavam apenas adormecidos.

Neste sentido, elas são seres portadores das perspectivas de mudanças. São seres humanos que enfrentam a luta diária para dar conta de uma jornada de trabalho longa que, às vezes, começa de madrugada e termina altas horas da noite. Sem sombra de dúvida, é preciso coragem para conciliar as várias facetas da mulher, ser trabalhadora, mãe, esposa e estudante. É preciso coragem para enfrentar a vida como nos diz Comte-Sponville [...] A vida nos ensina que é preciso coragem para suportar o desespero, e também que o desespero, às vezes, pode dar coragem. [...] (1995, p.65).

Acreditamos que a virtude da coragem está presente na história de vida de todas nossas alunas. A coragem da aluna Adriana, por exemplo, que ao ficar viúva precocemente teve que enfrentar o mundo do trabalho para garantir o sustento da família. Coragem da aluna Sandra que apesar de ter um companheiro teve que educar os filhos, praticamente sozinha, pois, o companheiro, era mero provedor e não dividia com ela as preocupações e os anseios da família. A corajosa Silvana que para realizar o seu sonho de estudar, enfrentou a resistência do marido e impôs a sua vontade, quebrando a submissão. Não podemos nos esquecer da aluna Mara que para realizar um sonho pessoal e para crescer como ser humano volta à escola na tentativa de elevar o grau de conhecimento e também romper como a sua timidez.

Coragem e perseverança conforme nos mostra Dona Maria que impedida de realizar o seu sonho aos 9 anos, foi realiza-lo ao 55 anos, e que mesmo apanhando do marido conseguia manter seus filhos na escola. Sonho interrompido [adormecido], [trajetória desviada] mas que a acompanhou durante toda a sua vida. Sonho maior que o amor de sua vida que não aceitando vir para onde as letras estavam ficou para trás. (Brun,130-137)

Ter coragem para retornar à escola e dar continuidade aos estudos é um dos traços comuns dessas mulheres que nas palavras de Ana Maria Machado que “temos que formar gerações novas que pensem diferente das antigas, que sejam capazes de concepções mais igualitárias” (Faria, 2003, p.65).

E assim, em todas podemos notar a lutar em busca da realização pessoal, como mulher, como ser humano.

Porém, a realidade da mulher brasileira se mostra de forma contraditória, numa processualidade dinâmica e dialética, no que diz respeito à condição da mulher. De acordo com Ana Miranda:

A condição da mulher no Brasil é muito insatisfatória. As mulheres vivem num mundo feito por homens e para homens. Os homens, de alguma maneira, dominam tudo. Ganham mais, têm mais prestígio. Isso é em toda sociedade, e mais grave à medida que a mulher é de classe menos favorecida. Já trabalhei em fábrica, conheço bem a dura realidade das operárias. A mulher ainda é vista como uma encarnação do demônio, como um ser irresponsável. Basta ver como os homens costumam se fantasiar de mulheres, tresloucadas, escandalosas, depravadas, baseadas em trejeitos. A mulher é vista assim no imaginário chauvinista. Isso vem de longuíssima história de sujeição e opressão. O que torna o problema ainda mais profundo é o fato de que as mulheres no Brasil não têm uma tradição de solidariedade e luta. Raramente alguém se manifesta quando há um ato preconceituoso contra a mulher, ou um grupo de mulheres. O feminismo, no Brasil, é pioneiro, obstinado, mas vai pouco além da política partidária, por culpa também das próprias mulheres. (Idem, p. 57/58).

Contudo, Ana Maria Martins pondera:

A revolução feminista rompeu as barreiras das desigualdades entre os sexos. A mulher abriu espaços onde só o homem tinha voz ativa. Embora ainda persistam resquícios da prepotência masculina, a mulher se faz presente e se faz ouvir nas áreas de trabalho, da cultura, da política. Enfim, em todos os campos onde atua em pé de igualdade com o homem. (Ibidem, p.45)

Nessa mesma linha de pensamento Eunice Arruda corrobora afirmando que

Mesmo sempre excluída de quase tudo, a figura da mulher cresceu. E ainda cresce. E agora ocupa espaços antes destinados só aos homens. E não se trata de conversa feminista. É uma constatação de mulher de ser humano. [...] Apalpando a febre dos filhos e mantendo aceso o fogo da casa. O que se estabeleceu denominar de “dupla jornada” é muito mais. (Ibidem, p.92/93).

Como podemos observar por meio das citações acima a condição da mulher brasileira sofreu e continua sofrendo alterações, no entanto, essas modificações não

foram e, ainda não são suficientes para eliminar formas preconceituosas, discriminatórias e desiguais no tratamento às mulheres.

Ressaltamos, no entanto, que os avanços que as mulheres conseguiram são frutos da sua luta contra a opressão e dominação masculina. As mulheres foram aprendendo a resistir e minar a submissão ao pai, ao marido, e abriram caminhos em espaços que outrora eram de exclusivo domínio masculino. Concordamos com Nogueira (2004, p.44) ao afirmar que há um processo de *feminização* no mercado de trabalho, mas que é contraditório, pois, por um lado é marcado pela positividade da inserção da mulher no mercado, e por outro é marcado pela *negatividade* da precarização, intensificação e ampliação das formas e modalidades de exploração do trabalho.

Nesse sentido, concordamos com a autora (2004, p.94) quando afirma que a inserção da mulher no mercado de trabalho, ao mesmo tempo que emancipa, ainda que de forma parcial, também precariza de forma acentuada. E vai oscilando entre a *emancipação* e a *precarização*, mas na busca do contrário, isto é da *precarização* para a *emancipação*.

Apesar de concordarmos com Nogueira, ainda que de forma parcial, temos algumas perguntas:

Será que é possível a emancipação total das mulheres no sistema produtor de mercadorias? Será que não é da lógica do sistema a ampliação da exploração do trabalho feminino? Será que a educação formal de nossas alunas da EJA as capacitam para que ingressem no mercado de trabalho?

Como caminhar e ir da *precarização* à *emancipação* da mulher dentro da lógica do *sistema produtor de mercadorias*?

Acreditamos que são perguntas que nos orientam a entender que tipo de educação nós temos e quais os seus limites, do contrário, estaríamos pensando e acreditando como no início do século XX onde muitos pensadores comungavam com a idéia em que educação era sinônimo de progresso. Obviamente, não estamos aqui dizendo que educação não é importante, na verdade, estamos fazendo uma ressalva, pois acreditamos que a educação é contraditória, pois ela é permeada de ideologia, e esta tem por finalidade ocultar as contradições da sociedade dividida em classes.

Dessa maneira, a educação pode ter como finalidade a transformação da realidade por um lado, e por outro, a manutenção da sociedade.

No intento de sinalizar para uma possível resolução desta problemática, contamos mais uma vez com a contribuição de Nogueira (2006, p. 25 apud Engels, p. 81)) que se apoiando em Engels quando diz

O predomínio do homem sobre a mulher na família moderna, assim como a necessidade e o modo de estabelecer uma igualdade social efetiva entre ambos, não se manifestarão com toda a nitidez senão quando o homem e mulher tiverem, por lei, direitos absolutamente iguais.

Nesse sentido, a garantia na lei dos direitos é um dos instrumentos para a efetiva igualdade entre homens e mulheres. No entanto, isto não é o suficiente para que a igualdade efetiva ocorra, torna-se necessário que essa lei efetivamente seja cumprida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS TRABALHADA

- ALVES, Francisca Elenir. *Mulheres Trabalhadoras, sim. Alunas por que não? Estudo sobre gênero, trabalho e educação na Bahia* (Dissertação de mestrado, Universidade Católica de Brasília, 2006).
- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho*. São Paulo: Cortez Editora, 1995.
- ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. *As Mutações no Mundo do Trabalho na Era da Mundialização do Capital*. Educ. Soc., Campinas, vol.25, n.87,p.335-351, maio/ago. 2004.
- ARAUJO, Ângela Maria Carneiro. *Trabalho, Precarização e Relações de Gênero em Tempos de Flexibilização e Reestruturação Produtiva* – artigo apresentado no XIII Congresso Brasileiro de Sociologia, Recife, PE – 29/05 a 01/06 de 2007
- BASSANEZI, Carla. *Mulheres dos Anos Dourados*. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das Mulheres no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002, p. 607-639.
- BELTRÃO; Kaizô Iwakami, ALVES, José Eustáquio Diniz. *A Reversão do Hiato de Gênero na Educação Brasileira no século XX*.
- BRUM, Eliane. *A Vida que Ninguém Vê. Dona Maria têm olhos brilhantes*. Porto Alegre. Arquipélago Editorial, 2006.
- BRUNEL, Carmen. *Jovens Cada Vez Mais Jovens na Educação de Jovens e Adultos*. Editora Meditação, 2ª Ed. Porto Alegre, 2008.
- COMTE-SPONVILLE, André. *Pequeno Tratado das Grandes Virtudes*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- DELORS, Jacques. “*Educação: um tesouro a descobrir*.” Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- DI PIERRO, Maria Clara; JÓIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. *Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. Cadernos Cedes. Campinas, vol. 21 n 55, 2001. p. 1-10.
- DUARTE, Laudeni Alves de Andrade. *Participação da família na escola: como os protagonistas a compreendem*.(Mestrado em Psicologia), 2009.
- ELUF, Luiza Nagib. *Lugar de Mulher é na cozinha?* In: PINSKY, Jaime (org.). *12 faces do preconceito*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- FARIA, Álvaro Alves de. *Palavra de Mulher*. São Paulo: Editora Senac, 2003.

FONSECA, Cláudia. *Ser mulher, mãe e pobre*. In: DEL PRIORE, Mary (org.). História das Mulheres no Brasil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002, p. 510-553.

FRANÇA, Sebastião Fontineli. Uma visão geral sobre a educação brasileira. Integração, V. 1, 2008.

FREIRE, Ana Maria. A. (Org) *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos* – São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido*. 8. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GIULANI, Paola Cappellin. *Os movimentos de trabalhadoras e a sociedade brasileira* In: DEL PRIORE, Mary (org.). História das Mulheres no Brasil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002, p.640-667.

HADDAD, Sérgio. *Escola para o trabalhador (uma experiência de ensino supletivo noturno para trabalhadoras)*. In ARROYO, Miguel (org.). Da Escola Carente à Escola Possível. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001, p.

MACHADO, Ana Maria. *O Tao da teia – sobre textos e têxteis*. Estudos Avançados 17, 2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. 3ª ed. São Paulo: Ciências Humanas, 1982.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. 2ª ed. São Paulo: Editora Escrava, 1968.

MARTINS, Isamara Grazielle. *Entre Medos e Sonhos Nunca é Tarde para Estudar: a terceira idade na Educação de Jovens e Adultos*

MENEZES, Cristiane Souza de. *Mulheres na Educação de Jovens e Adultos: buscas, encontros e desencontros*. 2004. 121 f. Monografia (especialização) – Universidade Federal de Pernambuco.

NOGUEIRA, Claudia Mazzei. *A feminização no mundo do trabalho*. São Paulo. Autores Associados. 2004.

NOGUEIRA, Claudia Mazzei. *O trabalho duplicado: a divisão sexual no trabalho e na reprodução: um estudo das trabalhadoras do telemarketing*. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

NOVO CÓDIGO CIVIL BRASILEIRO - Lei nº 10.406, 11/01/2003. Editora Escala, 2003.

PARECER/CME – II Congresso Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino/ Escola Plural. Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura de Belo Horizonte, 2002.

PARECER CNE/CEB nº 12/2000. Secretaria da Educação. São Paulo. In; Apostilas Solução, 2003, p. 234.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete Lições sobre educação de adultos*. 12. ed. –São Paulo: Cortez Editora, 2001.

RAGO, Margareth. *Trabalho Feminino e Sexualidade*. In: DEL PRIORE, Mary (org.). História das Mulheres no Brasil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002, p. 558-606.

RIBEIRO, M. A. *Demandas em orientação profissional: um estudo exploratório em escolas públicas*. In: Revista Brasileira de Orientação Profissional. São Paulo, v.4, n.1/2, p.141-151, 2003

SANTOS, Cássia Oliveira. *Do Dialogismo ao Letramento: perspectivas para a leitura significativa na EJA* (Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa), 2008.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, Ideologia e Contra-Ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, Maria Aparecida Moraes. *De Colona a Bóia-Fria*. In: DEL PRIORE, Mary (org.). História das Mulheres no Brasil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002, p.554-577.

SOUZA, Sandra Duarte de. *Educação, trabalho e socialização de gênero: quando ser mulher pesa mais na balança da desigualdade social*. Educação & Linguagem, ano 11, nº 18, 170-185, jul.-dez. 2008.

TELES, Maria Amélia de Almeida. *Breve História do Feminismo no Brasil*. 1ª reimpressão. São Paulo: Editora Brasiliense, 1999.

TELES, Maria Amélia de Almeida; MELO, Mônica de. *O que é Violência contra a Mulher*. 1 reimp, São Paulo, Brasiliense, 2003

TORRES, Carlos Alberto. *Estado, Privatização e Política Educacional: Elementos para uma crítica do neoliberalismo*. In. GENTILI, Pablo (org.). Pedagogia da Exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública: 10ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes

VIANNA, Cláudia; RIDENTI, Sandra. *Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito*. In. AQUINO, Júlio Groppa (org.). Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. 3 ed. São Paulo: Summus, 1998.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS CONSULTADAS

- BUCCI, Eugênio. *Sobre Ética e Imprensa*. São Paulo. Companhia das letras, 2000.
- CARRIL, Lourdes. *Quilombo, Favela e Periferia – A longa busca da cidadania*. São Paulo: Annablume, FAPESP, 2006.
- CARVALHO, José Murilo. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- CARVALHO, José Murilo. *Os Bestializados*, 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- CORTELLA, Mario Sergio. *Não Nasçemos Prontos*. São Paulo: Vozes, 2006.
- CORTELLA, Mario Sergio. *A escola e o conhecimento*. São Paulo: Cortez, 2008.
- DEL PRIORE, Mary. *Histórias Íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.
- DEL PRIORE, Mary. *Uma Breve História do Brasil*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.
- GALEANO, Eduardo. *De Pernas pro Ar: A escola do mundo ao avesso*. São Paulo. L&PM, 2000.
- HELLER, Agnes. *O Cotidiano e a História*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,
- JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de Despejo: Diário de uma favelada*. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. 6.ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2003.
- PATTO, Maria Helena Souza. *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e Rebelia*. São Paulo, 1996.
- RIOS, Terezinha Azeredo. *Ética e Competência*. São Paulo. Cortez, 1994
- SADER, Emir. *Quando novos personagens entram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80*. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- SANTOS, Carlos José Ferreira dos. *Nem tudo era italiano: São Paulo e pobreza: 1890 – 1915*. 2ª Edição – São Paulo. Annablume/Fapesp. 2003, 196 p.