



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FRANCISCA ELENIR ALVES

**De Escrava a Cidadã:
Educação, trabalho e emancipação das Trabalhadoras domésticas**

**SALVADOR
2013**

FRANCISCA ELENIR ALVES

**De Escrava a Cidadã:
Educação, trabalho e emancipação das Trabalhadoras domésticas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação

Orientador: Prof. Dr. Álamo Pimentel

**SALVADOR
2013**

SIBI / UFBA / Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Alves, Francisca Elenir.

De escrava a cidadã : educação, trabalho e emancipação das trabalhadoras domésticas / Francisca Elenir Alves. – 2013.

238 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Álamo Pimentel.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2013.

1. Educação de adultos. 2. Empregadas domésticas – Educação. 3. Empregadas domésticas – Aspectos sociais. 4. Qualificações profissionais. I. Pimentel, Álamo. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.113 – 22. ed.

TERMO DE APROVAÇÃO

Francisca Elenir Alves

De Escrava a Cidadã:
Educação, trabalho e emancipação das Trabalhadoras domésticas

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

MARIA ORNÉLIA DA SILVEIRA MARQUES _____

Doutora em Educação, Universidade de São Paulo (USP).
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
orneliamarques@faculdaDESOCIAL.edu.br

IOLE MACEDO VANIM _____

Doutora em História, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia - Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher/NEIM.
iolevanin2007@gmail.com

ÀLAMO PIMENTEL (Orientador) _____

Doutor em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRG)
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
alamopimentelmcz@gmail.com

MARIA COUTO CUNHA _____

Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
mcouto@ufba.br

RONALDA BARRETO SILVA _____

Doutora em Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
ronalda_barreto@uol.com.br



ATA DA DEFESA PÚBLICA DE DOUTORADO DE
FRANCISCA ELENIR ALVES, NO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E
DOUTORADO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA.

Aos dezesseis dias mês de dezembro do ano de dois mil e treze, às nove horas, reuniu-se no Auditório II, desta Faculdade de Educação, a Comissão Examinadora composta pelos Professores Doutores Maria Couto Cunha, Maria Ornélia da Silveira Marques, Iole Macedo Vanin, RONALDA BARRETO SILVA e por mim, Álamo Pimentel orientador, para julgar o trabalho intitulado: DE ESCRAVA A CIDADÃ: EDUCAÇÃO, TRABALHO E EMANCIPAÇÃO SOCIAL DAS TRABALHADORAS DOMÉSTICAS, de autoria de Francisca Elenir Alves. Após arguição e discussão, a banca examinou, analisou e avaliou o referido trabalho, chegando a conclusão que este está Aprovado. Nada mais havendo a ser tratado, esta Comissão Examinadora encerrou a reunião da qual eu lavrei a presente ATA, que após lida e achada conforme, vai assinada pelos presentes e encerrada por mim Álamo Pimentel. Salvador, 16 de dezembro de 2013.

Banca examinadora:

Prof. Dr. (a) Maria Couto Cunha.....*Maria Couto Cunha*

Prof. Dr. (a) Maria Ornélia da Silveira Marques.....*Maria Ornélia da Silveira Marques*

Prof. Dr. (a) Iole Macedo Vanin.....*Iole Macedo Vanin*

Prof. Dr. (a) RONALDA BARRETO SILVA.....*Ronalda Barreto Silva*

Prof. Dr. (a) Álamo Pimentel.....*Álamo Pimentel*

Francisca Elenir Alves
Reclá A.

A minha mãe (Dona Mocinha) que com sabedoria e resignação me ensina a lutar pela igualdade e andar com fé.

Ao meu Pai (Seu Nerim) que me ensinou (e me ensina) com boniteza a caminhada da vida.

Ao meu filho Rudá com quem compartilho minha vida de luta e de sonhos.

I

O Projeto Trabalho doméstico cidadão
Veio com força e dedicação
Fazendo das educandas verdadeiras
Cidadãs

II

Quando éramos crianças nossos direitos
foram negados.
Com a luta dos sindicatos, nossos direitos
Aos poucos estão sendo conquistados

III

Nova estrela volta a brilhar,
Jovens e adultos voltam a estudar.
Com o governo Federal os desafios vão
Continuar.

IV

Vem companheiras, vem nos dar as mãos
A luta do Sindicato é de pé no chão
O registro em carteira, faz de nós cidadãos

V

Quem nunca viu, venha ver
As trabalhadoras domésticas se
Profissionalizando para valer, valer
A sede de aprender é ação pode crer.

VI

A luta pelos nossos direitos, é também
Cidadania Carteira assinada é a nossa
Garantia

VII

A luta do sindicato é por creche e escola
E também moradia a carteira assinada é
Nossa garantia

VIII

Trabalho doméstico também é profissão.
Doméstica sim, escrava não
Local de trabalho, não é moradia
Trabalhadora Doméstica quer Cidadania

IX

Foi na década de 30 que tudo iniciou
São 70 anos, e o FGTS ainda não chegou.
Exigimos direitos iguais, discriminação jamais.

X

Queremos agradecer a todos por esta
Oportunidade, unidas venceremos na luta
Por igualdade

Autora: Ione Santana
Ex Educanda PTDC Salvador/Ba

AGRADECIMENTOS

Às Trabalhadoras domésticas de Salvador que compartilharam comigo momentos das suas trajetórias de vida e de luta.

Às Trabalhadoras domésticas lideranças do Sindoméstico/BA, pelo acolhimento e pelas trocas de saberes e sabores.

Ao Aécio Andrade que com muita paciência e amor contribuiu com este fazer acadêmico.

Ao meu mano querido Evonildo Alves pelo amor e solidariedade.

A Liliane Silva, trabalhadora doméstica que me ensina há cinco anos a complexa relação do mundo do trabalho doméstico. Muito obrigado pelo carinho e cuidado.

Às Professoras Dras. Ana Alice Costa e Cecília Sardenberg pelos ensinamentos feministas, incentivo e amizade.

À Professora Dra. Maria Ornélia Marques que acolheu minha intenção de pesquisa com alegria e dedicação, contribuindo assim com os primeiros passos.

Ao Professor Dr. Àlamo Pimentel, que com carinho, dedicação e entusiasmo assumiu comprometidamente esse percurso.

As Professoras Dras. Maria Roseli de Sá, Mary Arapiraca e Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo pelos ensinamentos e incentivo na minha caminhada acadêmica.

Ao Professor Osvaldo Barreto que desde o início me apoiou com seus conselhos e carinho.

A minha equipe guerreira do Programa TOPA - Todos Pela Alfabetização pela torcida e apoio.

À Clélia, Conceição, Socorro, amigas da mesma Tsara.

À Miriam, Berenice, Edneide e Denise amigas da outra Tsara.

À Fabiane (Binha) que com carinho e paciência encontrou tempo para ler, formatar e apreciar comigo os saberes e sabores das trilhas percorridas.

Às amigas Idalina e Claudinha, pela torcida e por nossas trocas e histórias recentes.

Às Ciganas do Oriente, uma analfabeta e outra nem tanto, que me iluminaram (e me iluminam) nessa caminhada espiritual.

RESUMO

Nesta tese busco entender a realidade de um grupo de trabalhadoras domésticas, educandas egressas do Programa Trabalho Doméstico Cidadão (Elevação de escolaridade e qualificação profissional), desenvolvido pelo Governo Federal, no âmbito do Ministério do Trabalho e Emprego. Assim, através de um estudo qualitativo, proponho-me a discutir as interpretações e significados do processo de escolaridade e qualificação profissional vivido por essas mulheres, a partir dos pertencimentos sociais de classe, gênero, e raça, como estratégia na afirmação da cidadania e da construção dos vieses emancipatórios. Por se tratar de um estudo de egressas, procuro identificar nas suas trajetórias de vida, quais as mudanças e contribuições que essa prática educativa trouxe para a sua condição de mulher, negra, trabalhadora. A análise se concentra nas experiências de um grupo da turma do Programa, desenvolvido em Salvador, no bairro da Mata Escura. Assim, busco refletir, neste contexto, sobre como essa experiência de trabalhadora doméstica vem sendo conformada em face da articulação interseccional dos pertencimentos sociais (classe, gênero, raça) e as possíveis interconexões entre os sistemas de opressão e subordinação. Nessa perspectiva, arrisco-me a discutir sobre a necessidade das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos, bem como de Programas de qualificação profissional, que atendam as mulheres trabalhadoras, no sentido de romperem com as amarras do patriarcalismo e do escravismo, desconstruindo o lugar “doméstico” como um espaço da não cidadania, do não pertencimento e do não direito, e tornando assim num espaço visível.

Palavras-chave: Trabalhadoras domésticas; Interseccionalidades; Educação de Jovens e Adultos; Classe/Gênero/Raça e emancipação social.

ABSTRACT

In this thesis, I seek to understand the reality of a group of domestic workers, graduating students from the Housework Citizen Program (Elevation of education and professional qualification), developed by the Federal Government, in the scope of the Ministry of Labour and Employment. Thus, through a qualitative study, I propose to discuss the interpretations and meanings of the process of education and professional training experienced by these women, from the belongings of social class, gender, and race, as a strategy in the affirmation of citizenship and the construction of emancipatory biases. As it is a study about discharged students, I try to identify, in the course of their lives, what changes and contributions that educational practice brought to their condition of womanhood, black and worker. The analysis focuses on the experiences of a group of class of the Program, developed in Salvador, into Mata Escura district. So, I try to reflect in this context how this experience of domestic workers has been formed against the articulation of intersectional social affiliations (class, gender, race) and the possible interconnections between the systems of oppression and subordination. In this perspective, I venture to discuss the need for public policies to Youth and Adults Education, as well as professional training programs that meet women workers, in order to break out from the braces of patriarchy and slavery, deconstructing the “domestic” place as a space of non citizenry, non membership and non right, and thus turning into a citizen and visible space.

Key-words: domestic workers; Intersectionality; adults and youth education; class/gende/race; social emancipation.

RESUMEN

En esta tesis, busco entender la realidad de un grupo de trabajadoras domésticas, las estudiantes graduadas en el Programa de Trabajo Doméstico Ciudadano (elevación de la educación y la cualificación profesional), desarrollado por el Gobierno Federal, en el ámbito del Ministerio de Trabajo y Empleo. Así, a través de un estudio cualitativo, propongo discutir las interpretaciones y significados del proceso educativo y la formación profesional experimentados por estas mujeres, a partir de su pertenencia de clase social, género y raza, como una estrategia en la afirmación de la ciudadanía y la construcción de tendencias emancipadoras. Por tratarse de un estudio de mujeres egresadas, procuro identificar sus trayectorias de vidas, los cambios y contribuciones que la práctica educativa les trajo para su condición de mujer negra y trabajadora. El análisis se centra en las experiencias de un grupo de aula del Programa, desarrollado en Salvador, en el barrio de Mata Escura. Así busco reflejar en este contexto, como la experiencia de las trabajadoras domésticas se ha formado con base de la articulación de las afiliaciones sociales intersectoriales (clase, género, raza) y las posibles interconexiones entre los sistemas de opresión y subordinación. En esta perspectiva, me atrevo a hablar de la necesidad de políticas públicas para jóvenes y adultos, así como programas de formación profesional que respondan a las trabajadoras, con el fin de salir de las cadenas del patriarcado y la esclavitud, la desconstrucción del lugar "doméstico" como un espacio de los no ciudadanos, sin pertenencia, sin derechos, excluidos, y logrando visionar un espacio ciudadano y mas justo.

Palabras-llaves: Trabajadoras Domesticas; Interseccionalidades; Educación de jóvenes y adultos; Clase/genero/Raza y Emancipación social.

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Mapa do Brasil e a localização dos Estados onde foram implantadas as turmas do Programa Trabalho Doméstico Cidadão – PTDC	80
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Representação dos eixos do programa Trabalho Doméstico Cidadão.....	128
Figura 2 –	Representação dos Módulos Temáticos Curriculares do programa Trabalho doméstico Cidadão.....	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo da Convenção nº 189 e da Recomendação nº 201	98
Quadro 2 – O que muda e o que falta ser regulamentado para garantia dos direitos dos/as trabalhadoras/es domesticas/os	102
Quadro 3 – Renda média da população feminina ocupada no emprego doméstico (Em múltiplos das respectivas linhas de pobreza <i>per capita</i>)	108
Quadro 4 – Curso Qualificação Social e Profissional com elevação de escolaridade - Ensino Fundamental - 5ª a 8ª série	131
Quadro 5 – Pontos fortes do Projeto PTDC	146
Quadro 6 – Dificuldades encontradas na participação do PTDC	152
Quadro 7 – Sugestões para mudanças	153

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição das trabalhadoras domésticas segundo Faixa etária – Regiões Metropolitanas e Distrito Federal – 2010 (em %)	107
Tabela 2 – Média de anos de estudo de pessoas com 10 ou mais anos de idade	111
Tabela 3 – Proporção de crianças de 7 a 14 anos que frequentam a escola segundo sexo, cor/raça, Brasil-1993 -2007	113
Tabela 4 – Taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais por categoria selecionadas 2001 e 2009 (%)	115
Tabela 5 – Redução do analfabetismo na Bahia – 2000 - 2010.....	116
Tabela 6 – Matrículas na Educação de Jovens e Adultos – Brasil – Ano 2001 e 2010	119
Tabela 7 – Distribuição das empregadas domésticas – Escolaridade Brasil 2004 e 2011 em%)......	125

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMB	Articulação de Mulheres Brasileiras
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CCJ	Comissão de Constituição e Justiça
CEDAW	Convention for the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CERTIFIC	Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada
CIT	Conferências Internacionais do Trabalho
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNM	Confederação Nacional dos Metalúrgicos
CODEFAT	Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
COPPE-UFRJ	Coordenação de Programas de Pós-Graduação em Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro
CTPS	Carteira de Trabalho e Previdência Social
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCD	Departamento de Ciências Domésticas
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Para Todos
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FENATRAD	Federação Nacional das Trabalhadoras Domésticas

FGTS	Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
FTG	Formação Técnica Geral
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IFETS	Institutos Federais de Educação Tecnológica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
IPEA	Instituto de Estudos Pesquisa Econômica Aplicada
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
IR	Imposto de Renda
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
NEIM	Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher
NMS	Novos Movimentos Sociais
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização Não Governamental
ONU MULHERES	Entidade das Nações Unidas para igualdade de gênero e empoderamento das mulheres
ONU	Organização das Nações Unidas
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
PED	Pesquisa de Emprego e Desemprego

PETI	Programa de Erradicação do trabalho Infantil
PlanSeQ	Plano Setorial de Qualificação
PlanTeQs	Planos Territoriais de Qualificação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PNQ	Plano Nacional de Qualificação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROEJA	Programa de Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PTDC	Programa Trabalho Doméstico Cidadão
RBE	Revista Brasileira de Educação
RMS	Região Metropolitana de Salvador
SEI	Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SINDOMÉSTICO	Sindicato dos Trabalhadores Domésticos
SPM	Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres
TDC	Trabalho Doméstico Cidadão
TOPA	Todos pela Alfabetização
UCB	Universidade Católica de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 A TEMÁTICA E AS BASES CONCEITUAIS.....	27
2.1 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....	27
2.2 OS ESTUDOS FEMINISTAS: POR UMA PEDAGOGIA FEMINISTA?....	36
2.3 CATEGORIAS ENTRELAÇADAS: A NOÇÃO DE INTERSECCIONALIDADES.....	44
2.4 CIDADANIA E EMANCIPAÇÃO SOCIAL: REVENTAR É PRECISO.....	59
3 AS TRILHAS METODOLÓGICAS: A ABORDAGEM, AS ESCOLHAS E OS TROPEÇOS.....	69
3.1 AS TRILHAS PERCORRIDAS TRILHANDO PARA A VISIBILIDADE.....	78
3.1.1 O <i>lócus</i> da Pesquisa: O programa Trabalho Doméstico Cidadão.....	78
3.1.2 A busca pelos sujeitos da pesquisa.....	83
3.1.3 Breve perfil das entrevistadas: Quem são Elas?.....	86
4 O TRABALHO DOMÉSTICO – TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS.....	90
4.1 DAS MUCAMAS, CRIADAS Á MOÇA QUE TRABALHA LÁ EM CASA: ASPECTOS HISTÓRICOS.....	90
4.2 TRABALHO DOMÉSTICO TAMBÉM É PROFISSÃO: DEBATE ATUAL.....	94
4.2.1 Novos olhares sobre o trabalho doméstico.....	105
5 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS/ EDUCAÇÃO DAS MULHERES TRABALHADORAS: HERANÇA DE DESIGUALDADES.....	111
5.1 CENÁRIOS E NÚMEROS NA EJA.....	118
5.2 A BUSCA PELA ESCOLARIZAÇÃO: LUTA E PROTAGONISMO.....	126
6 VIDA DE TRABALHADORA E SEUS VIESES EMANCIPATÓRIOS.....	155
6.1 ORIGEM FAMILIAR/ PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO.....	156
6.2 TRAJETÓRIA ESCOLAR.....	166
6.3 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL/OCUPACIONAL.....	178
6.4 PARTICIPAÇÃO SOCIAL E EMANCIPAÇÃO	192
7 EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: PARA MUITO ALÉM DA COZINHA.....	20
7.1 AS TRILHAS FINAIS.....	211
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	220

ANEXOS.....	235
ANEXO A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS – TRABALHADORAS EDUCANDAS EGRESSAS DO PTDC – TURMA DE SALVADOR- BAIRRO- MATA ESCURA.....	235
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DAS TRABALHADORAS ENTREVISTADAS.....	237

1 INTRODUÇÃO

A convivência com as trabalhadoras domésticas¹ da Cidade de Salvador desde 1999, somada aos estudos do Mestrado, às experiências profissionais como professora da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e às vivências no movimento social e sindical, conduziu-me ao desenvolvimento desta pesquisa em educação.

Primeiro como professora na rede de educação no Estado de Rondônia, especificamente em salas de aula com uma forte presença de mulheres ribeirinhas² e mais tarde, na Cidade de Salvador, na função de Coordenadora Técnica/Pedagógica de uma experiência de educação construída pelos/as trabalhadores/as³ metalúrgicos/as (Programa Integrar) de Elevação de escolaridade da Confederação Nacional dos Metalúrgicos (CNM), desenvolvido em sete cidades no Estado da Bahia, onde existia uma forte presença de mulheres trabalhadoras.

Seguindo minha trajetória como Educadora, dei continuidade a minha formação acadêmica e ingressei em 2004 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB), onde as minhas reflexões e questionamentos eram acerca de como as determinações sociais de gênero e raça perpassam a vida dessas mulheres e o retorno à escola se torna um desafio, destituindo-as, assim, do direito à escolarização durante a infância e, em alguns casos, na adolescência, e como, ao se tornarem adultas, construíram estratégias para voltar à sala de aula, com o intuito de adquirir conhecimentos, construir seus espaços de socialização e redirecionar suas trajetórias de vida. Em 2006, concluí a

¹São as mulheres que exercem o serviço doméstico remunerado e que, segundo a Classificação Brasileira de Ocupações do Ministério do Trabalho e do Emprego (CBO), existem quatro tipos de trabalhadores do serviço doméstico, e define o trabalho desempenhado por eles como “ocupação”. São eles: empregado doméstico nos serviços gerais (caseiro), empregado doméstico arrumador, empregado doméstico faxineiro, empregado doméstico diarista- extraído do site www.mtecbo.gov.br – (02/02/13). Nesta tese, o termo será empregado no feminino, tendo em vista que a proporção de mulheres nessa ocupação é majoritária.

²São trabalhadoras que residem nas proximidades dos rios e, que há muito caracterizam-se por ter como principal atividade de subsistência, a pesca. Extraído do texto eletrônico – “Ribeirinhos, desenvolvimento e a sustentabilidade possível” NEVES, J.G. publicado originalmente em 2005 e republicado em 19/03/2008- extraído do site – www.partes.com.br/socioambiental/ribeirinhos.asp- consulta em 05/03/2013).

³ Alguns autores e autoras com os/as quais dialogarei utilizam o masculino genérico para se referir a homens e mulheres, no entanto, fiz uma opção política por não trabalhar com o masculino genérico, tendo em vista que o universo em que se desenvolverá a pesquisa é majoritariamente feminino. Quando for possível, acrescentarei, a (barra) com o complemento que considerar necessário.

dissertação do mestrado que tratou sobre o significado da educação e do trabalho para um grupo de mulheres, na sua maioria trabalhadoras domésticas, educandas do Programa Integrar (EJA) na Cidade de Alagoinhas (BA), convertida em um livro intitulado “Entre Saberes e Sabores”, publicado em 2012.

Assim, continuei conectada politicamente e teoricamente com essa problemática enquanto educadora/pesquisadora e feminista, o que me conduziu a trabalhar com elaboração de Programas ligados à focalização de políticas públicas de educação, especificamente para educação de pessoas jovens, adultas e idosas. No desenvolvimento destas atividades, tive a oportunidade de contribuir como consultora da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e ONU MULHERES⁴ no desenvolvimento de programas de Educação de Jovens e Adultos⁵ e Qualificação Profissional, especificamente na construção do Programa Trabalho Doméstico Cidadão – Programa Nacional de Elevação de Escolaridade e Qualificação Social e Profissional das Trabalhadoras Domésticas (Ministério do Trabalho e Emprego e Secretaria Especial de Promoção de Políticas de Igualdade Racial, 2005-2008), o Programa de Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, do Ministério da Educação e atualmente como Gestora, coordenando o Programa TOPA - Todos Pela Alfabetização, da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, onde constatava (e constato) não apenas a predominância de mulheres nestes cursos, bem como o desejo e a satisfação declarada pela maioria delas em relação à retomada dos estudos e à perspectiva na vida pessoal e profissional, vidas estas marcadas pela exclusão socioeducacional.

Desta forma, busquei dar continuidade a minha formação acadêmica no doutoramento, através do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal da Bahia, em 2010, e durante esse período continuei acompanhando a luta das trabalhadoras domésticas pelo acesso à educação, pela ampliação dos direitos trabalhistas e previdenciários, que apesar de sujeitas a restrições, têm suas próprias estratégias de resistência e luta.

⁴Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura; Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento; Entidade das Nações Unidas para igualdade de gênero e empoderamento das mulheres.

⁵ Trabalho Doméstico Cidadão – Programa Nacional de Elevação de Escolaridade e Qualificação Social e Profissional das Trabalhadoras Domésticas (Ministério do Trabalho e Emprego e Secretaria Especial de Promoção de Políticas de Igualdade Racial, 2005-2008), o Programa de Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – PROEJA (Ministério da Educação, 2005-2006) e Programa Todos pela Alfabetização – TOPA (Secretaria de Educação da Bahia, 2007/2013).

Neste sentido, o projeto de doutorado deu continuidade as minhas reflexões e algumas questões em relação ao processo de escolarização de um grupo de mulheres empregadas no serviço doméstico remunerado⁶: (i) a escolaridade para as mulheres das camadas populares⁷ seguiria uma lógica emancipatória, como estratégia para a melhoria de condições de vida e trabalho? (ii) o acesso à escolarização contribuiu na difícil tarefa de conquista dos direitos e na valorização social do trabalho doméstico, historicamente reconhecido como desprovido de cidadania e de direitos? (iii) Como essas mulheres constroem seus processos de pertencimentos, como mulher, negra e trabalhadora doméstica?, originando assim as questões desenvolvidas nesta tese.

Estes questionamentos e reflexões foram associados à discussão sobre a importância da educação da mulher, pertencente às camadas mais pobres da população, especificamente as trabalhadoras que desenvolvem o serviço doméstico remunerado. Essa categoria profissional vem ganhando espaço na agenda das grandes Conferências Internacionais do Trabalho (CIT) de 2010 e 2011, organizadas pela OIT (Organização Internacional do Trabalho), que poderá resultar na adoção de um instrumento internacional que regule o emprego doméstico.

No plano acadêmico, a princípio, os estudos desenvolvidos por Rosemberg (1994, 2001) e por Carvalho (2000), entre outros, que analisam as políticas públicas voltadas para o atendimento de mulheres jovens e adultas no Brasil, destacam a importância da utilização das categorias gênero para a compreensão da configuração do sistema educacional brasileiro e, ao mesmo tempo, constataam a carência de estudos sobre o tema. Estes estudos foram imprescindíveis e inspiradores para a continuidade da minha caminhada acadêmica e para a construção do objeto de estudo.

Nesta proposta, busco um aprofundamento na temática do trabalho doméstico, tema tão caro para as mulheres, e que merece uma interpretação dos processos emancipatórios dessas trabalhadoras, considerando a articulação dos marcadores sociais – como classe social, gênero e raça – nas histórias de vida de

⁶ Neste estudo, o trabalho doméstico remunerado será chamado também de Serviço Doméstico ou Emprego Doméstico. É foco de análise apenas a trabalhadora doméstica remunerada.

⁷ Trabalho com a noção de camadas populares a partir da interlocução com estudos de Freire (1996), Martins (1989), Santos (1997), que nos falam em oprimidos, classes subalternas, subalternizadas, pobres, excluídos. Compartilhando as ideias dos/as autores/as, utilizo o termo “camadas populares”, pois entendo que permite uma maior abrangência dos grupos que, historicamente, vêm sendo subalternizados sociocultural e economicamente na sociedade brasileira.

um grupo de trabalhadoras domésticas da Cidade de Salvador, bem como compreender as trajetórias de luta dessas mulheres, pela valorização social da profissão e o acesso à escolarização.

Essas escolhas terminaram por orientar a minha busca por um referencial teórico-metodológico/epistemológico que me permitisse entender as histórias de vida e as experiências das trabalhadoras, sujeitos de minha investigação, marcadas, simultaneamente pelas hierarquias de classe, gênero e raça, presentes em nossas sociedades. No texto que se segue, apresentarei as opções feitas e de que forma as formulações e estudos de uma série de autores/as me ajudaram a construir meu olhar frente ao objeto e a me posicionar analiticamente e politicamente em relação à temática em discussão.

Nesta direção, as análises feministas e antirracistas sinalizam a articulação entre o patriarcalismo e o escravismo na construção social do trabalho doméstico, e alguns estudos já apontaram o lugar “doméstico” como um espaço da não cidadania, do não pertencimento e do não direito. Nesse sentido, as leituras e a relação inspiradora que estabeleci com autoras/es como Heleith Saffioti (1976), Alda Motta (1992), Nadia Castro (1992), Hildete Melo (1998), Suely Kofes (2001), Jurema Brites (2000), Maria Elisa Brandt (2002), Betânia Ávila (2005), Helena Hirata e Danièle Kergoat (2003), Angela Figueiredo, Joaze Bernardino e Tânia Cruz (2011), entre outros/as, permitiram compreender as desigualdades no mercado de trabalho, a história da organização sindical das trabalhadoras domésticas, direitos e condições de trabalho das trabalhadoras domésticas, o papel social da mulher e a divisão sexual do trabalho, como também a complexa relação entre patroas e empregadas domésticas.

Mais recentemente, as leituras dos trabalhos ligados ao chamado *Black Feminist Thought* norte-americano, especificamente os de Bel Hooks (1995), Hill Collins (1998) e Kimberlé Crenshaw (2002) que me ajudaram no entendimento da noção de “interseccionalidades” - noção fundante para os objetivos deste estudo pois vai permitir a compreensão de como os diferentes pertencimentos das trabalhadoras domésticas – gênero, raça e classe social – se articulam e se interceptam, produzindo convergências e divergências nas suas trajetórias de vida.

Ainda nesta direção, as formulações, principalmente de Ana Alice Costa (1998) e Boaventura Souza Santos (2007), possibilitaram a compreensão das noções de cidadania e emancipação social – noções caras para os objetivos deste

trabalho e para as lutas feministas, além da interlocução com estudiosos da Educação de Jovens e Adultos, principalmente os estudos de Maria Clara Di Pierro (2001), Sérgio Haddad (2000) e Maria Margarida Machado (2009).

Assim, a preocupação em pesquisar os impactos da escolarização das trabalhadoras domésticas, os vieses emancipatórios e suas condições de vida e trabalho deve-se a vários fatores, entre os quais destaco: em primeiro lugar, trata-se de uma categoria profissional marcada pela invisibilidade social e baixa escolaridade; segundo, pela incipiência de estudos integrando as temáticas: Educação de Jovens e Adultos – EJA, Gênero e Raça; terceiro, pela sua relevância social e numérica no mercado de trabalho e, por último, ser uma categoria predominantemente feminina, especificamente formada por mulheres negras.

Segundo pesquisa recente do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), com base em informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), em 2010, o contingente de trabalhadoras e trabalhadores domésticas/os remuneradas/os somava 7.223 mil pessoas, das quais 93% são mulheres (DIEESE, 2011). Especificamente, na Região Metropolitana de Salvador, segundo os dados da Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED), o trabalho doméstico representa a principal ocupação de um contingente de 115 mil pessoas (PED, 2009).

Neste cenário, como educadora/pesquisadora e feminista, venho nos últimos doze anos acompanhando o processo de organização político e sindical das trabalhadoras domésticas, a luta pela igualdade de direitos em relação a outras categorias de trabalhadores e seu protagonismo na busca pela escolarização, junto ao Governo Federal.

Esta pesquisa teve como *lócus* a experiência educativa, denominada Programa Trabalho Doméstico Cidadão, desenvolvido e financiado pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) no âmbito do Plano Setorial de Qualificação – PlanSeQ, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), Ministério da Educação (MEC) e Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM). A Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Federação Nacional das Trabalhadoras Domésticas (FENATRAD) também são parceiras e corresponsáveis pela realização do TDC e a execução foi realizada pela Escola Sindical Marise Paiva Morais da Central Única dos Trabalhadores (CUT).

Trata-se da primeira ação governamental de educação (Ensino Fundamental), específica para as trabalhadoras domésticas, de gestão participativa e transversal, e que tem por objetivo promover a igualdade e a cidadania plena para as trabalhadoras e trabalhadores domésticos/as consoante à estratégia de desenvolvimento do Plano Plurianual 2008/2011, tendo como prioridade a elevação da escolaridade e a qualificação social e profissional.

Neste sentido, a presente tese pretende contribuir efetivamente para a formulação e/ou consolidação de políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos - EJA, executadas pelo Estado ou de ações afirmativas conduzidas por organizações feministas e de mulheres, voltadas para a superação da condição de exclusão deste segmento das trabalhadoras.

Do ponto de vista da produção de conhecimento, o presente estudo pretende contribuir para refinar o uso da categoria *gênero* nas problemáticas educacionais, associando-a às categorias de *classe social*⁸ e *raça*, nas relações de educação e trabalho. Além disso, a temática desenvolvida buscou desconstruir as ideias predominantes na sociedade em relação ao trabalho doméstico, sua associação com o trabalho reprodutivo, “naturalmente feminino”, e que não precisa de qualificação.

Assim, busquei compreender os impactos do processo de escolarização dessas trabalhadoras, seus vieses emancipatórios. Apesar das restrições impostas pela família e pela sociedade, elas construíram estratégias para retomarem sua escolaridade, driblaram as visões conservadoras e estereotipadas que discriminam as mulheres e desvalorizam socialmente o serviço doméstico.

Desse modo, o estudo está dividido em seis capítulos. No primeiro, busco delinear a construção da problemática que orientou a pesquisa. Apresento alguns dados sobre a escolaridade das trabalhadoras domésticas, suas bases conceituais, onde são problematizadas e contextualizadas categorias e noções, as questões e os objetivos que nortearam o trabalho de investigação. Apresento, ainda, um balanço bibliográfico dos principais estudos que, a meu ver, contribuíram com o tema proposto. Nesse capítulo, além de trazer a concepção teórica, já apresento alguns

⁸ Por se tratar de uma das categorias fundantes desse estudo, apresentarei no decorrer do desenvolvimento da tese um aprofundamento do entrelaçamento dessa categoria com as categorias de gênero e raça.

“achados” da pesquisa, na tentativa de exemplificar o contexto que as referências teóricas sinalizam, tendo como um dos pilares fundamentais os Estudos Feministas.

No segundo capítulo, apresento as “Trilhas metodológicas”, indicando as direções e diretrizes do estudo, as escolhas dos métodos e instrumentos propostos para realizar a pesquisa, além dos desdobramentos ocorridos na sua operacionalização. Num segundo momento, apresento o *lócus* da pesquisa e um breve perfil do grupo investigado.

Na perseguição dos objetivos da pesquisa, no terceiro capítulo trago um breve histórico da origem do trabalho doméstico no Brasil, na intenção de revisitar a história dessa ocupação e apontar para a nova realidade, quais as mudanças e a complexidade que envolve essa atual profissão. Trata-se de um texto que procurou apontar alguns cenários em torno dos debates atuais sobre a regulamentação dos direitos das trabalhadoras domésticas e da valorização social do emprego doméstico, a partir da apresentação de alguns dados e indicadores sociais acerca dessa categoria.

O quarto capítulo apresenta o cenário atual da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, a partir de alguns dados e indicadores educacionais. Mostra a situação da educação das mulheres, especificamente as mulheres das camadas populares e, especificamente, das mulheres negras. Procuo mostrar a importância da articulação de diferentes aspectos e indicadores sociais para a compreensão das desigualdades educacionais existentes no país. No momento seguinte, iniciam-se as análises das trajetórias escolares das interlocutoras, articulando com os dados e a experiência do Programa Trabalho Doméstico Cidadão. O capítulo finaliza com o detalhamento de como se deu a construção do Programa Trabalho Doméstico Cidadão (PTDC), sua estrutura e funcionamento enquanto experiência educativa.

O quinto capítulo se esforça para resgatar as histórias de vida de seis trabalhadoras domésticas, educandas egressas do Programa Trabalho Doméstico Cidadão. As análises foram realizadas a partir de quatro eixos, no intuito de entender como se deram seus percursos desde a origem familiar, passando pela infância, trajetórias ocupacionais/profissionais e escolares e processos de socialização. O texto busca apresentar um exercício de “alquimia” de encontros, desencontros, contradições, sofrimentos e superações, na tentativa de refletir, a partir dos relatos e das informações encontradas nos materiais e documentos produzidos, a heterogeneidade do grupo, e ainda decifrar (considerando os

pertencimentos sociais de gênero, raça e classe) como as trabalhadoras interpretam o processo de formação intelectual e constroem seus vieses emancipatórios.

Por fim, o sexto capítulo tem como propósito sinalizar, a partir dos “achados” da pesquisa, o significado da educação e da qualificação na afirmação da cidadania e emancipação social do grupo de trabalhadoras domésticas, refletindo sobre e como a formação e a metodologia feminista, na perspectiva dos sujeitos sociais, delineia suas estratégias e os terrenos onde protagonizam suas lutas na busca de direitos, valorização social e equidade de gênero. Assim, dando um “fechamento” ao trabalho, mesmo sabendo que a caminhada é longa e muitas trilhas ainda devem ser seguidas, apresento algumas constatações e “pistas”, mostrando as mudanças ocorridas nos cursos de vida do grupo, após o processo de escolarização do PTDC, além de alguns avanços e conquistas das trabalhadoras no campo das políticas públicas.

2 A TEMÁTICA E AS BASES CONCEITUAIS

2.1 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Quando comecei a conviver com o grupo de trabalhadoras domésticas em Salvador, organizadas no Sindicato, umas das primeiras demandas que surgiram nas nossas “rodas de conversa” foram a vontade expressa por todas de ter acesso à escola e o desejo de voltar a estudar.

Durante nossos encontros no Sindicato, em 1999, iniciamos o trabalho, com a chamada “educação sindical”⁹, onde desenvolvíamos cursos de oratória, conhecimentos sobre estrutura e gestão sindical, história do movimento sindical internacional e brasileiro, bem como noções básicas de Língua Portuguesa e Matemática. Porém, sempre surgia nas falas do grupo o desejo de voltar ao banco da escola, concluir o Ensino Fundamental e dar prosseguimento à escolaridade.

No ano seguinte, continuei desenvolvendo esse trabalho, e nas discussões com as lideranças sindicais, quando discutíamos a necessidade de qualificar a categoria, bem como lutar para que elas tivessem acesso à escolarização, gerava-se uma polêmica. Ou seja, algumas trabalhadoras, baseadas na sua visão momentânea, argumentavam que, se o Sindicato, enquanto entidade de classe, promovesse a qualificação profissional e o acesso à educação, possibilitaria que tais trabalhadoras saíssem da categoria para buscar outra ocupação, o que ocasionaria o enfraquecimento da organização sindical.

Desta forma, diante desse impasse, resolvemos fazer uma consulta prévia às trabalhadoras e, para isso, elaboramos coletivamente um questionário onde perguntávamos para as trabalhadoras sobre quais os cursos a que gostariam de ter acesso. Assim, esses questionários foram aplicados no início do ano 2000, com as trabalhadoras domésticas que aos domingos frequentavam a Praça no Campo

⁹Segundo Manfredi (1996), “educação sindical” são aquelas práticas educativas mais sistemáticas intencionalmente programadas, como por exemplo, os congressos de trabalhadores, cursos, seminários, palestras etc. promovidas por entidades de classe e outras organizações socioculturais, com intuito de vincular projetos e propostas político-sindicais e formar quadros organizativos” (MANFREDI, Sílvia. 1996).

Grande (Praça Dois de Julho), na Cidade de Salvador, espaço de lazer e da “paquera” de muitas trabalhadoras. A maioria das respondentes trabalhava nas residências dos bairros próximos, como Graça, Campo Grande, Vitória, Politeama, Canela e Garcia, e como a maioria morava na casa da patroa, aos domingos se encontravam nesse espaço.

Como resultado, nas respostas dos questionários e nas “rodas de conversas”, apareceram principalmente a necessidade dos cursos de qualificação profissional voltados para a ocupação do trabalho doméstico remunerado, como por exemplo os de arrumadeira, congeladora de alimentos, cozinheira, babá e cuidadora de pessoas, sendo que algumas trabalhadoras mais jovens sinalizavam o desejo de fazerem o curso de informática, ou seja, um curso que possibilitasse a elas saírem do trabalho doméstico e buscarem outra ocupação. Porém, além dos cursos de qualificação profissional, a maioria apontou para a necessidade de voltar a estudar e concluir o ensino fundamental.

A partir dessa prévia consulta, as trabalhadoras dirigentes do Sindicato decidiram pela elaboração de um projeto de qualificação profissional visando atender as demandas apresentadas pelas trabalhadoras respondentes. Assim, em conjunto com elas, elaboramos no período do ano 2000 a 2003, e conseguimos realizar, em parceria com a Secretaria Estadual do Trabalho e Ação Social, os cursos de qualificação profissional, porém a maioria das trabalhadoras não conseguiu ter acesso aos Programas de Educação de Jovens e Adultos. Somente algumas que trabalhavam nos bairros mais próximos do Centro da Cidade e dormiam no emprego tiveram acesso ao curso regular de Educação de Jovens e Adultos ofertado pelo Colégio Antonio Vieira no bairro do Garcia, na Cidade de Salvador.

Diante dessa realidade, constatei que o direito à educação, a igualdade de condições para acesso e permanência na escola e a igualdade entre os sexos, expressos na Constituição Federal vigente, por si só não garantem a todos/as os/as cidadãos/ãs o acesso à escola. Foi pensando nisso que em 2004, a partir dessa experiência de qualificação realizada pelo sindicato das trabalhadoras de Salvador, as domésticas de vários “cantos” do país, organizadas nos seus Sindicatos e na Federação Nacional dos Trabalhadores Domésticos (FENATRAD) reivindicaram o direito à escolaridade e à qualificação social e profissional junto ao Governo Federal.

Essas mulheres, na sua maioria negras, cujas trajetórias trazem as “marcas” da discriminação e da precarização no trabalho, contam com as desvantagens históricas de permanecer, por longo tempo, isoladas no mundo privado, seja no espaço doméstico sem remuneração, seja em atividades domiciliares ou extradomiciliares remuneradas.

Em decorrência das determinações sociais de gênero/raça e da sua própria condição social, foram destituídas do direito à escolarização durante a infância e, em outros casos, na adolescência, e sofrem ainda severas consequências de múltiplas formas de discriminação, seja pelo fato de suas anatomias remeterem a imagens raciais, étnicas e sexuais historicamente depreciadas socialmente.

Entretanto, este problema não é novo. Rosenberg (2001), ao analisar as cinco conferências internacionais reunidas pela Organização das Nações Unidas (ONU), na década de noventa, mostra que os temas relativos a mulher/desenvolvimento/educação apontam metas e compromissos comuns. Essas metas buscam garantir às mulheres o acesso total igual ao dos homens, mais amplo e o mais cedo possível, de meninas e mulheres à educação em todos os níveis de escolaridade, assim como à educação e à qualificação profissional.

Nas pesquisas educacionais, a intersecção das relações de gênero¹⁰ e educação ganhou maior visibilidade somente em meados dos anos de 1990. Segundo Vianna e Unbehaum (2004), poucas são as investigações que abordam o impacto da discriminação de gênero nas políticas públicas educacionais. A escassez dos estudos que abordam a persistência da discriminação da mulher expressa nos materiais didáticos e currículos, bem como a limitação ao acesso à educação e permanência na escola se reflete na reprodução de desigualdade nas relações de gênero nas escolas por educadoras e educadores, assim como nos conteúdos dos cursos de formação docente.

Para ilustrar essa afirmação, desde 1994, as recomendações da Conferência de Beijing reafirmam a necessidade de “promover à igualdade de acesso das mulheres à educação, eliminar o analfabetismo feminino, melhorar o acesso das mulheres à formação profissional, ao ensino científico e tecnológico e à educação permanente” (DELORS *et al.*, 1999, p.197).

¹⁰Gênero é uma categoria analítica chave para essa investigação e será desenvolvida no decorrer do texto a partir de uma visão interseccional com as categorias de raça e classe social.

A discussão sobre a eliminação das diferenças de gênero na educação e a busca de estratégias para atingir metas fazem parte da agenda de muitos países que buscam reformas mais amplas. Segundo o Relatório de Monitoramento Global de Educação Para Todos (EPT), a eliminação das diferenças de gênero interessa aos estados e a todos os povos, e deve ser a prioridade de todos os programas de educação (UNESCO, 2008).

Para reafirmar essa concepção, o Relatório aponta duas metas significativas:

Meta 4: Alcançar, até 2015, uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente no que se refere às mulheres, bem como acesso equitativo à educação básica e contínua para todos os adultos.

Meta 5: Eliminar, até 2005, as disparidades de gênero no ensino primário e secundário, alcançando, em 2015, igualdade de gêneros na educação, visando principalmente garantir que as meninas tenham acesso pleno e igualitário, bem como bom desempenho, no ensino primário de boa qualidade.

Na tentativa de analisar as metas propostas e trazendo-as para o contexto do sistema educacional brasileiro e baiano, busquei os dados apresentados em uma pesquisa realizada recentemente pelo DIEESE, com as mulheres que trabalham no serviço doméstico remunerado nas Regiões Metropolitanas de Salvador, Recife, Belo Horizonte, Distrito Federal, Porto Alegre, São Paulo e Fortaleza.

Os dados mostram que o nível de escolaridade das trabalhadoras domésticas é, de maneira geral, baixo. Em todas as regiões analisadas, a maioria delas não chegou a concluir o ensino fundamental. Esta característica ficou mais evidenciada entre as domésticas negras que no caso das não negras, exceto no Distrito Federal e no Recife, onde as proporções eram semelhantes. Ou seja, o trabalho nos Serviços Domésticos, por contraditoriamente não exigir níveis de instrução elevados, constitui uma das poucas possibilidades hoje existentes para o emprego de pessoas com baixa escolaridade, como é o caso de muitas mulheres adultas (DIEESE, 2011).

A pesquisa mostra ainda que, apesar do predomínio de trabalhadoras menos escolarizadas, em 2010, o percentual de mulheres com ensino médio completo ou superior incompleto foi de 15,3% em Porto Alegre, de 17,3% e 17,5% em Fortaleza e Belo Horizonte, 18,0% no Recife, 19,4% em São Paulo, 24,8% no Distrito Federal e

26,8% em Salvador. Além de expressar a melhora do nível de escolaridade da população nos anos recentes, o dado indica uma importante diferenciação entre as ocupações exercidas nos Serviços Domésticos (DIEESE, 2011).

Assim, segundo a mesma pesquisa, tende a crescer a participação de ocupações que são exercidas por pessoas com maior grau de instrução, como babás e, em especial, cuidadoras de idosos. O envelhecimento da população, a diminuição do tamanho das famílias e a maior inserção feminina no mercado de trabalho justificam a expansão do trabalho para estas trabalhadoras domésticas, em geral com maior escolaridade, inclusive com formação na área de saúde, mas que ainda assim, mantêm o perfil do emprego doméstico, ligado às atividades que exigiriam habilidades consideradas “femininas”.

Nesta direção, analisar os impactos do processo de escolarização das trabalhadoras domésticas é falar não só da eliminação das diferenças de gênero articulada com as dimensões de classe e raça na educação, como também mostrar como as desigualdades acumuladas na vida social da população negra¹¹, nos processos de escolarização, têm sido denunciadas há muitos anos pelo Movimento Social Negro, Movimento de Mulheres, Movimento Feminista, como também por estudiosos¹² das relações raciais e, mais recentemente, também pelas análises no âmbito de órgãos governamentais no Brasil.

As reflexões de Carvalho (2002) reafirmam que os movimentos das mulheres negras trouxeram uma grande colaboração, demonstrando que as suas experiências são entendidas de forma simplista, visto que não se discutem a estruturação das relações sociais e os efeitos dessas determinações sociais na vida delas.

As mulheres negras têm sido, ao longo de sua história, as maiores vítimas da desigualdade de gênero somada à racial, pois os estudos realizados revelam um quadro dramático que não está apenas nas precárias condições socioeconômicas em que vivem, mas, sobretudo, na negação cotidiana de ser mulher negra, através do racismo e do sexismo que permeiam todas as esferas de sua vida (DIEESE, 2003).

Refletir sobre a busca das trabalhadoras domésticas por escolaridade, seus desejos de voltar ao “banco da escola” e sua realização educacional é considerar o

¹¹ Estou considerando negras as pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, segundo os critérios do IBGE.

¹² Torres e Gulo, 2010; Dias, 2010; Ferraro, 2010; Enguita, 1996; Castro, 2009; Passos, 2010.

abismo que existe quando consideramos a variável raça no sistema educacional brasileiro. Alguns estudos¹³ já demonstraram a ausência de políticas públicas voltadas para a escolarização de determinados grupos que compõem o tecido social brasileiro, a exemplo das mulheres negras.

Muitas dessas experiências de serem excluídas das instituições formais de ensino refletem nos relatos das histórias de vida das trabalhadoras domésticas e sinalizam importantes e significativos aspectos da história da educação das mulheres negras e as formas de como a presença ou ausência interferiram na história do grupo pesquisado.

Durante a pesquisa de campo, as interlocutoras reafirmam a nítida desvantagem de inserção das mulheres negras no mercado de trabalho, como também ao acesso à educação. Neste contexto, é importante destacar que a desigualdade das mulheres torna-se ainda mais gritante se considerada sua condição de raça, pois a 'feminização' da pobreza é racializada. Como afirma Tomel (2003, *apud* MELO, 2005), a pobreza é mais acentuada entre mulheres negras e provenientes de minorias étnicas.

Nas narrativas das mulheres entrevistadas, observamos que, para as mulheres das camadas populares, o significado da escolaridade está intrinsecamente ligado à compreensão do trabalho, categoria que se encontra na base do *ethos*¹⁴ que organiza sua vida. A condição de pobre carrega uma conotação negativa, de carência, de falta, e “é através do trabalho, então, que demonstram não serem apenas pobres. Ao lado da negatividade contida na noção de ser pobre, a noção de ser trabalhador dá ao pobre uma dimensão positiva” (PAIXÃO, 2005, p.66-67).

Essa relação da educação e do trabalho é reafirmada nos relatos das trabalhadoras pesquisadas, conforme a fala de Clementina, onde a associação entre a escolaridade e a participação no mercado de trabalho está presente:

¹³ A exemplos das recentes Teses de Doutorado de Giane Almeida (2009), “Entre palavras e silêncios - Memórias de Mulheres negras em Juiz de Fora – 1950-1970”, e o de Joana Passos (2010) “Juventude negra na EJA: os desafios de uma política pública”.

¹⁴ O termo *ethos* está sendo empregado como “sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes diante do capital cultural e da instituição escolar” (Bourdieu, 1998, *apud* Paixão, 2005).

Voltar a estudar significa pra mim um objetivo de vida melhor...bem, porque eu acho que facilita no emprego, pois eu pretendo terminar meu estudo pra ter meu emprego, pra mim dá as coisas pra minhas filhas. O que eu não tive antes, eu tenho vontade de dá a elas o que eu não tive... e sem o estudo tudo fica um pouco difícil. Né? (Clementina)

Além das desigualdades apresentadas, outro aspecto que nos instigou a desenvolver essa tese foi a constatação dos poucos estudos que agregam as questões de gênero/raça na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, além da incipiência de pesquisas que tratam da escolaridade das trabalhadoras domésticas. Esses aspectos nos desafiaram a pautar na academia a necessidade de estudos que abordem as experiências e práticas educativas construídas com o protagonismo de trabalhadores/as, como sujeitos ativos.

Para precisar essa afirmação, realizei uma busca no Banco de Teses da Capes, no período compreendido entre 2000 e 2010, onde localizei quatorze (14) teses versando sobre “Educação de Jovens e Adultos” no universo escolar. Destas, apenas duas (02) apresentavam o descritor gênero, e apenas cinco (05), o descritor “raça”. As demais tratavam de temas como Formação de Professores, Cultura, identidade, violência e juventude. Ao consultarmos sobre “Educação e trabalhadoras domésticas”, no mesmo período não localizei nenhuma tese.

No mesmo período, fiz uma nova busca, desta vez consultando o descritor “serviço doméstico”, no mesmo período encontrei sete (07) teses. Destas, uma (01) tratava da relação do serviço doméstico com o trabalho escravo, seis (06) apresentavam nos seus descritores temas relacionados à saúde, relações de trabalho, relações raciais, imagem da trabalhadora na mídia e organização sindical. Destas, apenas uma (01) fazia a relação das empregadas domésticas com a educação, tratando especificamente sobre o processo de letramento da trabalhadora doméstica.

Em outra fonte de pesquisa, a Revista Brasileira de Educação (RBE), publicada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED), fonte importante de divulgação científica da área da educação, no mesmo período de 2000 a 2010 (Revistas de número de 01 a 29), identifiquei duzentos e dezoito (218) artigos sobre Educação de Jovens e Adultos, destes, doze (12) tiveram temas sobre juventude, seis (06) fazem a relação com as questões raciais, e somente dois (02),

relacionam a educação com a categoria gênero. Os demais apresentam temas relacionados à aprendizagem e ao acesso aos cursos de EJA. Esses números, contudo, são pouco expressivos se consideramos o total de revistas publicadas.

Nesta etapa da pesquisa, foi fundamental a pesquisa bibliográfica através da “garimpagem” das informações nas bases de dados nacionais e internacionais, como o Portal da Capes e o do *SciELO*; outras bases de dados, como as das bibliotecas virtuais, através de pesquisa eletrônica; acesso a artigos, teses e dissertações, além do acesso às publicações institucionais dos organismos internacionais, como a da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e ONU MULHERES; dos órgãos do Governo Federal, como o Ministério da Educação, Ministério do Trabalho, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e Secretaria Especial de Políticas para Mulheres; e dos dados das Instituições oficiais de pesquisa como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

Neste contexto, a experiência recente das organizações das trabalhadoras domésticas no campo da educação tem se concretizado em ações envolvendo a educação básica, profissional e sociopolítica, tendo como sujeitos trabalhadoras/es domésticas/os urbanos. Tal experiência se configurou como espaço de desenvolvimento metodológico, e exige para sua interpretação e reelaboração um esforço teórico no sentido de incluir as dimensões de classe, gênero e raça.

Com os elementos apresentados, que identificam a gênese do estudo proposto, a presente tese ressalta o impacto da escolarização na vida das trabalhadoras domésticas, tendo como foco principal, como dito anteriormente, a experiência piloto de elevação de escolaridade, denominada de Programa Trabalho Doméstico Cidadão.

Reconhecido como modalidade de Educação de Jovens e Adultos, integrado à Qualificação Profissional (Ensino Fundamental), este Programa foi desenvolvido como experiência piloto em seis (06) Estados, abrangendo sete (07) cidades, incluindo (Salvador) no âmbito do Governo Federal, através do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), em diálogo com as trabalhadoras representadas pela Federação Nacional dos Trabalhadores Domésticos (FENATRAD), no período de 2005 a 2007. A coordenação e execução das ações do Programa foi realizada pela

Escola Sindical Marise Paiva Morais da Central Única dos Trabalhadores (CUT), através de um convênio com o MTE.

Assim, a partir da reconstrução das histórias de vida das trabalhadoras domésticas educandas egressas do PTDC, da pesquisa documental, além das experiências vividas com as trabalhadoras domésticas, busquei compreender uma série de desigualdades estruturais que dificultam o acesso das mulheres trabalhadoras à educação, as estratégias construídas para romper as “barreiras” invisíveis que dificultam o acesso às políticas educacionais e quais os mecanismos e estratégias de que elas lançaram mão para driblar esses obstáculos.

As reflexões e interpretações acerca do entrelaçamento das desigualdades e da discriminação que marcam a experiência de vidas dessas mulheres me levaram a discutir, entre outras questões, alguns aspectos-chave que norteiam a investigação e a escrita da tese, tais como: (i) Como o processo de escolaridade contribuiu para a qualificação profissional¹⁵ das trabalhadoras domésticas e na construção de práticas emancipatórias e de cidadania? (ii) Como os seus diferentes pertencimentos sociais – classe, gênero e raça - e as possíveis intersecções/imbricações entre esses pertencimentos vêm conformando suas histórias de vida e delineando suas compreensões das representações de mulher trabalhadora? (iii) Até que ponto uma experiência de educação, construída a partir da prática de mulheres trabalhadoras, contribui para formulação de políticas públicas educacionais no campo da Educação de Jovens e Adultos?

Assim, analisei se os impactos do processo de escolarização na vida das mulheres trabalhadoras domésticas seguiriam uma lógica emancipatória, como estratégia para a melhoria de condições de vida e trabalho e no exercício da cidadania.

Neste sentido, como desdobramentos da pesquisa, descrevo como se deu o processo de construção do Programa Trabalho Doméstico Cidadão - como experiência educacional - construí um breve perfil do grupo das trabalhadoras

¹⁵Do ponto de vista da Sociologia do Trabalho, (LIMA (2005) *apud* CASTRO,1993) localiza três concepções principais da qualificação: a) a que a compreende como um conjunto de características das rotinas de trabalho, expressa empiricamente, como tempo de aprendizagem no trabalho ou por capacidades adquiríveis por treinamento; deste modo, qualificação do posto de trabalho e do trabalhador se equivalem; b) a que a relaciona com o grau de autonomia do trabalhador e por isso mesmo oposta ao controle gerencial; o que implicaria em capacidades adquiríveis por treinamento e *para* o trabalho; c) a que a percebe como construção social, complexa, contraditória e multideterminada.

domésticas interlocutoras que frequentaram o curso e, a partir dos relatos das suas histórias de vida, analisei suas perspectivas em relação ao significado da educação e do trabalho, bem como os impactos vividos por elas após conclusão do curso no Programa Trabalho Doméstico Cidadão – PTDC, considerando alguns aspectos significativos para compreender o *lugar social* de um grupo de mulheres trabalhadoras.

2.2 OS ESTUDOS FEMINISTAS: POR UMA PEDAGOGIA FEMINISTA?

A opção de trabalhar conjuntamente temas como educação, trabalho doméstico, considerando os pertencimentos sociais de classe social, gênero e raça, em bases relacionais e na perspectiva dos sujeitos sociais coletivos (trabalhadoras domésticas), representa, do ponto de vista acadêmico, um conjunto de escolhas, que além de indicar as filiações teóricas/metodológicas/políticas, e além dos determinados referenciais de abordagens, análise e interpretação da realidade social, implicam, simultaneamente, na explicitação de uma posição ontológica do/a pesquisador/a.

Cabe aqui dizer que, durante toda a pesquisa e a escrita da tese, vivi momentos de ritualizações entre dois mundos: o da aproximação e o do distanciamento. Uma mistura de cotidianos, onde me via observadora das relações que construí ao longo desses anos com as trabalhadoras domésticas no sindicato, a convivência com a trabalhadora que executa as tarefas domésticas dentro da minha casa, a minha condição de patroa, e no desenvolvimento do meu trabalho como gestora de políticas públicas na Secretaria de Educação do Estado da Bahia, coordenando um programa de alfabetização de pessoas adultas e idosas, com uma forte presença de mulheres analfabetas.

Portanto, vale pontuar que o/a investigador/a, ao expor seu olhar sobre determinada problemática, se situa como sujeito que traz as marcas da sua inserção sócio-histórica no contexto que se propõe a pesquisar. Assim, ressalto que a adesão por uma ontologia feminista de leitura das relações sociais, que pensa, portanto, gênero como categoria fundante nesse estudo, enquanto ferramenta de transformação de poder entre os seres humanos, é reconhecer a opção por um olhar

relacional da realidade social, constituída por uma lógica interseccional, onde as categorias de opressão como classe social e raça se cruzam.

Nesta perspectiva, estudar um tema tão complexo como o trabalho doméstico demanda a adoção de uma perspectiva que reconheça os padrões de desigualdades que configuram esse trabalho e logicamente a importância dos estudos feministas como ferramentas de análise e releitura crítica da divisão sexual do trabalho.

Seguindo esse pensamento, as reflexões feministas questionam a redução do trabalho doméstico à reprodução, entendida como consumo direto da produção pelos produtores. Saffioti (1978), no seu estudo “Emprego doméstico e capitalismo”, analisa esta questão afirmando que as empregadas domésticas, em sua forma assalariada, uma categoria criada pelo capitalismo, não executariam tarefas tipicamente capitalistas, porque são realizadas dentro da instituição familiar, instituição considerada “incapaz de converter dinheiro em capital”, ou seja, as tarefas desempenhadas pelas trabalhadoras não criariam mais valia e sim seriam consumidas diretamente pela família empregadora.

Além disso, outra questão que desvaloriza socialmente o trabalho doméstico é considerá-lo como realização de tarefas simples, repetitivas, monótonas, que exigem acuidade visual, habilidade, paciência. Estas são qualificações que não são consideradas como tais, e sim características “naturais”, de uma suposta “natureza feminina”. O que é valorizado pelo capital, como qualificação, é o aprendizado realizado no espaço público das escolas de formação técnica e profissionalizante, o qual as trabalhadoras domésticas, na sua maioria, não têm oportunidades de adquirir.

No Brasil, os estudos pioneiros sobre relações de gênero trazem uma crítica à visão economicista, assim como à naturalização das desigualdades entre homens e mulheres no mundo do trabalho. A constatação de que “a classe operária tem dois sexos” (SOUZA-LOBO, 1991) trouxe grandes contribuições para a reflexão sobre uma nova postura que a sociedade deve ter em relação à existência de homens e mulheres no seu interior, e das mulheres na condição de trabalhadoras.

O mundo do trabalho é entendido aqui, conforme Fidalgo e Machado (2000), como a:

Realização e efetivação de atividade através das suas mais diversas formas, incluindo todos os fenômenos articulados como a legislação do trabalho; as formas alternativas de trabalho, que correm por fora das relações de assalariadas, o trabalho desregulamentado, o trabalho precário; os investimentos do capital; a formação dos trabalhadores; a tecnologia presente; o nível de desemprego; as diferentes proporções em que se encontram homens e mulheres, e as diferentes raças; o trabalho infantil; o problema do trabalho frente às leis econômicas como a lei da oferta e da demanda, da acumulação, da queda tendencial da taxa de lucro; a globalização das relações de trabalho e econômicas em geral; a produção intelectual a respeito do trabalho, os movimentos políticos, a organização dos sindicatos, etc. (FIDALGO e MACHADO, 2000, p.219).

A inserção das mulheres no mundo do trabalho se constituiu numa forte tendência, principalmente nas décadas finais do século passado. Este fenômeno é responsável pela transformação não apenas do mundo do trabalho, como também da relação das mulheres com a escolarização. Nos espaços urbano e rural, essa transformação se opera de forma diferenciada, assim como em classes sociais distintas, inclusive, entre os sujeitos dentro desses segmentos (SOUZA-LOBO, 1991).

Nas últimas décadas, embora com limites e contradições, as mulheres se fazem presentes em praticamente todos os tipos de atividade, apesar de o trabalho feminino, quando comparado ao masculino, continuar sendo caracterizado por várias desigualdades: hierarquia, qualificação, carreira e salário.

Assim, na perspectiva das relações de gênero no mundo do trabalho, nos últimos anos, diversos estudos¹⁶ têm contribuído para essa reflexão e questionam a visão de heteronormatividade¹⁷ - presente no mundo do trabalho - e denunciam a discriminação vivida pelos grupos dos transgêneros¹⁸ e o preconceito que sofrem com a exteriorização de uma imagem que foge às normas estabelecidas.

Nessa perspectiva, sobre a absorção dos transgêneros pelo mercado de trabalho, Adelman (2003) argumenta:

¹⁶ Ver os estudos de BADER SAWAIA, 2000; MIRIAM ADELMAN, 2003; GUACIRA LOURO, 2001.

¹⁷ Inclui a ideia de que as relações sexuais são normais somente entre pessoas de sexos diferentes, ou seja entre as duas únicas categorias macho e fêmea. Assim, considera-se que as pessoas deveriam se enquadrar dentro desta norma - a heteronormatividade - considerada como sendo a única orientação sexual normal - Extraído do site - <http://transfeminismo.com>)

¹⁸ Este termo reúne em uma só categoria os transformistas, travestis e transexuais; emprega-se também apenas o termo trans. Extraído do site - <http://transfeminismo.com>

Basta uma rápida olhada nos anúncios de emprego para deixar claro que o mercado de trabalho possui uma estrutura segmentada pelo gênero-definido pela dicotomia convencional homem/ mulher. Muitos valores subjetivos e avaliações estão embutidos nesta divisão - sobre aquilo que um homem ou uma mulher pode ou deve fazer. Pessoas com uma ambiguidade de gênero poderiam causar confusão e sentir rejeição, por não se encaixarem facilmente nos nichos que existem no mercado de trabalho. A mesma ambiguidade pode ser vista como algo capaz de perturbar o desempenho da função, principalmente num mundo onde muitas ocupações se exercem vinculadas à apresentação e conservação da imagem (ADELMAN, 2003, p. 84-84).

Esse dado confirma uma tendência já levantada em algumas pesquisas, apontando as dificuldades enfrentadas por esses grupos para a entrada do mercado de trabalho e que acabam se concentrando, além de na prostituição, em áreas de trabalho como nos serviços gerais, limpeza, salões de beleza. Desta forma, a estes grupos são reservados apenas os subempregos e a marginalização social.

Ainda em relação à discriminação, Louro (2001) sinaliza que atualmente as chamadas “minorias” sociais — ou maiorias silenciosas? — estão mais visíveis. Consequentemente, a luta com grupos conservadores se dá de forma mais acirrada, chegando mesmo a casos extremos, como agressões e violência moral e física. Fato é que essas lutas estão muito mais concentradas no âmbito social, a grande questão crítica se relaciona à sexualidade.

Diante dos propósitos visados com esta tese, adotou-se como suporte teórico a abordagem dos estudos feministas. No contexto das ciências humanas e sociais, designa-se sob o termo “Estudos Feministas” um campo pluridisciplinar de conhecimentos, que se desenvolveu no meio universitário a partir dos anos de 1970. Não significam estudos unicamente centrados sobre as mulheres, nem numa corrente homogênea de pensamento; debruça-se sobre as diferentes problemáticas que concernem a diversos instrumentos conceituais e metodológicos para analisar a dimensão sexuada das relações sociais de hierarquização e de divisão social (DESCARRIES, 2000).

Nos últimos anos, a consolidação desse campo de estudos vem se dando de forma significativa, a partir da criação dos núcleos acadêmicos em várias Universidades no país, a exemplo do Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher- NEIM, da Universidade Federal da Bahia, que vem desenvolvendo estudos interdisciplinares sobre mulheres, gênero e feminismos há mais de três décadas.

Nas pesquisas sobre gênero e educação, importantes reflexões e estudos têm sido desenvolvidos. Destaco a contribuição dos trabalhos de Louro (1997), os quais sinalizam que se “a escola é atravessada pelo gênero, isso implica em refletir sobre a construção histórica e social dos sujeitos masculinos e femininos”. Os estudos nesse campo constataam que a desigualdade de gênero é evidentemente uma questão de educação (CARVALHO, 2000, p.18).

Neste contexto, no cenário acadêmico, a consolidação dos estudos de gênero no campo da educação vem se dando de forma significativa, e aos poucos avançando as discussões no campo do currículo e nas práticas pedagógicas, como a exemplo dos trabalhos desenvolvidos, principalmente, nos Centros da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Universidade Federal da Paraíba.

Reconhecendo que as teorias feministas são variadas, o fato é que elas não surgem desligadas das realidades concretas. A produção teórica das últimas décadas é muito ampla, embora cada época esteja marcada pela discussão de determinadas questões, que resultam da própria conjuntura sociopolítica e do avanço intelectual do período. Obviamente, essa trajetória da produção acadêmica e as práticas revelaram diversas teorias feministas que se enunciam em múltiplas vias, múltiplos lugares de produção e evoluem em diversas direções.

Descarries (2000) admite que os estudos feministas são, igualmente e de forma específica, procedimentos sociológicos e metodológicos para constituir as mulheres como categoria social e colocar o gênero como categoria de análise, bem como para desconstruir as representações e os mecanismos reconstitutivos da divisão social dos sexos e de outros sistemas de dominação. Assim, os estudos feministas contribuem para a renovação dos saberes, instauram incertezas em face da pretensa objetividade das ciências instituídas, para a transformação das práticas e a construção de um outro olhar sobre a sociedade.

As reflexões feministas em relação à educação reafirmam a necessidade de se repensar novos padrões de sociabilidade que se sobrepõem em um processo dialético, transformando profundamente valores e ideias que reproduzem estereótipos sexistas e racistas, e mantêm as mulheres numa condição de subalternidade e opressão, reproduzindo assim o domínio patriarcal na sociedade.

Cumprir dizer que a minha opção teórica se baseou, não apenas numa escolha ideológica, mas também metodológica/epistemológica. Ao longo da minha caminhada como educadora, sempre questioneei práticas pedagógicas que valorizam

o comportamento masculino, definido na maioria das vezes como: corajoso, autônomo e criativo, e as mulheres quase sempre identificadas como: as sossegadas, frágeis e menos inteligentes. Entre os questionamentos que mais me angustiavam estavam a ideia de que “as mulheres não conseguem aprender matemática”, ou seja, a escola reproduz e reforça modelos e estereótipos nas práticas escolares, além dos livros didáticos, das histórias infantis, entre outros materiais (des)educativos.

Nos últimos anos, a incorporação das dimensões de gênero e raça em diferentes projetos e programas implementados por organizações governamentais e não governamentais tem provocado um “re-aprendizado” no pensamento educacional, e vai pondo a educação e a educação popular na fronteira do conjunto de direitos humanos e, conseqüentemente, criando condições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem os participantes, suas vivências e as relações sociais – afetivas, familiares, de trabalho – nas quais estão envolvidos sob uma nova ótica – a do autoconhecimento como seres “engendrados”, envoltos na dinâmica de relações sociais hierárquicas e desiguais características de nossa sociedade (SARDENBERG, 2005).

Seguindo esse pensamento, diversas organizações da sociedade civil, buscando dar visibilidade aos desafios das relações sociais de gênero e na garantia do direito humano à educação, organizaram, entre outras ações, a campanha por uma educação não sexista¹⁹ e não discriminatória, coordenada pela Ação Educação. Esta campanha apresenta nos seus documentos questionamentos em relação ao entendimento de alguns setores governamentais e da sociedade civil de que no Brasil os desafios da garantia dos direitos das mulheres, o acesso à educação de qualidade e a equidade de gênero na educação já estão “resolvidos”. Nesta perspectiva, os documentos problematizam essa visão e apresentam alguns desafios a serem enfrentados no campo da educação quando se trata da questão de gênero e principalmente do acesso das mulheres trabalhadoras à educação.

Para tanto, considerando a experiência educativa do Programa Trabalho Doméstico Cidadão, na qual esta tese se inscreve, optei pela abordagem das pedagogias feministas. Segundo o pensamento de Sardenberg (2005):

¹⁹Esta Campanha está presente em 14 países e o documento na íntegra se encontra no site: <http://educacion-nosexista.org>. Acesso em 13 maio 2013.

Por pedagogia feminista entende-se o conjunto de princípios e práticas que objetiva conscientizar indivíduos, tanto homens quanto mulheres, da ordem patriarcal vigente em nossa sociedade, dando-lhes instrumentos para superá-la e, assim, atuarem de modo que construam a equidade entre os sexos. Seu principal objetivo, portanto, é libertar homens e mulheres das amarras das ideologias e hierarquias de gênero, objetivo esse que se aplica a todas as metodologias desenvolvidas para o trabalho com mulheres. (SARDENBERG, 2005. p.13).

Ainda segundo o pensamento da autora, as pedagogias feministas integram as chamadas “pedagogias críticas”, ou “pedagogias libertadoras”, ou seja, o conjunto de teorias e práticas educativas e de aprendizado formuladas visando um processo de conscientização das condições de exclusão e opressão em que vivem os/as educandos/as. O objetivo maior é propiciar aos/às educandos/as a formação de uma consciência crítica de gênero, de modo que passem a ter um “novo olhar” para o seu ser e estar no mundo como seres inseridos na dinâmica das relações sociais (SARDENBERG, 2005). Assim, a autora vai afirmar que:

A consciência de gênero não é uma questão separada ou adicional a ser tratada; é um modo de ver, uma perspectiva, um conjunto de compreensões que informa nossa visão sobre as pessoas e a sociedade. Não é algo que pode ser “ensinado”, mas o resultado de um processo que se desenvolve aos poucos e em ritmo diferente, a depender do indivíduo. (SARDENBERG, 2005, p. 15).

Neste contexto, acredito que pensar uma prática educativa para uma categoria profissional, eminentemente feminina e formada, na sua maioria por mulheres negras, deve-se considerar as especificidades dos sujeitos, levando em conta os aspectos das subjetividades e dos seus pertencimentos enquanto mulher/trabalhadora/negra. Baseia-se no reconhecimento de que, romper com esses condicionantes não é um conhecimento que se transmite, mas que se constrói, tanto em termos de crescimento individual, quanto coletivo. E esse crescimento, por sua vez, não é linear, nem homogêneo, mas cheio de incertezas e contradições (SARDENBERG, 2005).

Desta forma, a proposta pedagógica do PTDC considera as Pedagogias Feministas de gênero e traz uma concepção de educação não sexista, passando pela construção do currículo, material didático, pela análise da prática docente, particularmente a forma como ocorre o processo ensino/aprendizagem e a relação educador/a e educando/a, conforme descrevo no quarto capítulo que segue.

Trata-se de uma prática pedagógica que vai além do repasse de conteúdos e práticas, e sim coloca o “aprendizado dos direitos” como uma dimensão educativa, ou seja, o acesso à educação deixa de ser uma dádiva da política clientelista e vai sendo exigida como um direito.

Para as trabalhadoras domésticas, retomar os estudos é estratégico, posto que o mercado de trabalho exige um nível cada vez maior de escolarização e qualificação. Além disso, os espaços educativos do Programa TDC aparecem não só como *lócus* de credenciamento e preparação para o trabalho, mas também como espaço para a constituição de relações de saber, de formação dos indivíduos para compreender as transformações sociais e no mundo do trabalho, por meio de construção de conhecimentos e, conseqüentemente, participar delas.

Neste estudo, considereei a concepção de Qualificação, a partir da definição apresentada pelo Ministério do Trabalho e Emprego, que instituiu Políticas Públicas de Qualificação a partir de 2003, adotando o conceito de Qualificação enquanto construto social, com fortes implicações práticas na elaboração e execução do Plano Nacional de Qualificação no âmbito do Governo Federal (MTE).

Nesta direção, Lima (2005) explica a Qualificação como:

Construto social, a partir de uma perspectiva relacional e inclui (Castro,1992, 1993): a) relações inter, intra e extra classe ou seja o entrelaçamento de interesses e motivações *inter* (capital e trabalhadores), *intra* (diferentes segmentos dos trabalhadores como engenheiros, técnicos e peões) e *extra* (cortes por gênero, etnia, geração) classes sociais; b) relações entre poderes e saberes no local de trabalho onde torna-se importante: i) verificar a construção das classificações e categorizações da qualificação, não só pelas chefias, mas também pelos trabalhadores; ii) considerar a dependência da definição de qualificação da tradição, do costume e da organização coletiva que sustenta tais costumes e tradições; iii) observar a pertinência das características do tipo adquirido (tempo de escolaridade, por exemplo) e das qualidades do tipo adscrito (sexo, cor, idade) na construção das classificações dos trabalhadores e das tarefas por eles executadas; c) capacidades adquiríveis por treinamento, transmissíveis pela linguagem, com a devida separação entre a qualificação do posto de trabalho e a qualificação do trabalhador; d) as qualificações tácitas, construídas no cotidiano fabril e extra fabril e não transmissíveis pela

linguagem. Esta concepção possibilita, por exemplo, relacionar trabalho operário, *diversidade*. (LIMA, 2005, p. 10)

Nessa perspectiva, a proposta do Programa Trabalho Doméstico Cidadão se filia a essa concepção de qualificação, que envolve questionamentos em relação às diferenciações calcadas nas relações de gênero, havendo sempre possibilidade abstrata de qualificação para os homens, em oposição às possibilidades excepcionais para as mulheres. Especificamente no universo pesquisado, o trabalho doméstico, historicamente desvalorizado, por se tratar de atividades que “não exigem” uma qualificação, se contradiz com um mercado de trabalho que caminha para um nível de exigência cada vez maior, onde o aperfeiçoamento profissional por meio da qualificação exige, no mínimo, os instrumentais de formação escolar básica para assimilação e exercício eficaz de diversas funções.

O desenvolvimento da tecnologia vem inserindo novos equipamentos para uso doméstico que exigem conhecimentos com graus de complexidade cada vez maiores. Neste mercado, o aperfeiçoamento profissional a partir da qualificação exige, no mínimo, os instrumentais de formação escolar básica para assimilação e exercício eficaz de diversas funções. Nestes termos, visualiza-se como problema a baixa qualificação das/os trabalhadoras/es domésticas/os no Brasil.

2.3 CATEGORIAS ENTRELAÇADAS: A NOÇÃO DE INTERSECCIONALIDADES

Buscar as conexões entre gênero, raça e classe social, não é uma reflexão nova. Segundo o pensamento de Motta (1999), essas categorias se constituem em dimensões básicas da vida social, mas nenhuma delas, analisada isoladamente, dá conta da sua complexidade. São definidas como categorias relacionais ou da experiência e expressam diferenças, oposições, conflitos e/ou alianças e hierarquias provisórias.

Assim, expressam diferentes dinamismos de tempo e lugar. Motta (1999), ao estudar as trabalhadoras domésticas da Cidade de Salvador, percebeu que, por exemplo, o ser negra na Bahia é uma determinação fundamental em movimentos

culturais, políticos, ou até de trabalhadores, como os empregados domésticos, mas não é assim em todo o Nordeste, muito menos no Sul do país.

Essa distinção se faz necessária para refletirmos como essas categorias se formam dentro das Ciências Sociais e nos Estudos Feministas. A atuação do feminismo negro deslocou o debate que se dava entre marxistas e feministas nos anos de 1970, sobre sexo e classe, para outro plano, e trouxe os questionamentos em relação à articulação entre raça, gênero e classe, ou seja, nas diferenças existentes entre as mulheres, não mais apenas nas desigualdades entre homens e mulheres.

Os estudos das teóricas feministas negras (HULL, BELL SCOTT e SMITH, 1982 *apud* SARDENBERG, 2002) questionam que a tendência principal dos feminismos tem sido a “branca”, não contestadora ao racismo. Ademais, os “estudos de mulheres” pouco abordaram as experiências daquelas submetidas a múltiplas formas de opressão – de gênero, raça, classe – como têm vivenciado historicamente as mulheres negras (SARDENBERG, 2002).

Segundo a afirmação de Lavrin (1998) a “classe e raça continuam entre os fatores mais divisíveis nos feminismos nacionais e internacionais.” (LAVRIN, 1998. p.527 *apud* SARDENBERG e COSTA, 2011). De fato, alguns trabalhos ressaltam a existência de uma divisão histórica entre as feministas negras e feministas brancas e apontam para a inexistência dos debates em torno da questão racial nos anos 80.

Os estudos de Young (2000) trouxeram esse conflito conceitual, existente entre os próprios movimentos sociais, percebendo, porém, que, nas duas últimas décadas, os movimentos socialistas, feministas e antirracistas vêm construindo um consenso no sentido de “afirmar que muchos grupos diferentes son oprimidos en nuestra sociedade, y que no puede assignar se prioridade causal o moral a ninguna forma particular de opresión [...]. (YOUNG, 2000, p.76).

Neste contexto, a partir da realização de uma série de conferências mundiais, incluindo as do Cairo, de Viena e de Beijing, esse consenso foi se apresentando e constituiu avanços conceituais na Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (Convention for the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women/CEDAW) que expandiu os direitos humanos para além dos parâmetros iniciais, que marginalizavam os abusos de direitos relacionados ao gênero que atingissem especificamente as mulheres (CRENSHAW, 2002).

No Brasil, na última década, essa situação de consenso, principalmente na relação entre o movimento feminista e o movimento negro, segundo Duarte (2010), está presente não apenas com a consolidação de um movimento interseccional de impacto na contemporaneidade – o movimento negro feminista ou o movimento de mulheres negras - mas com a elaboração de uma agenda comum sobre as demandas de raça, gênero e classe que essa relação está produzindo.

Esses movimentos interseccionais que envolvem a articulação entre várias entidades dos movimentos sociais²⁰ nos fazem compreender que os grupos sociais, como fruto das relações, não são unificados e nem homogêneos, ou seja, as várias diferenças que caracterizam esses grupos são as que muitas vezes determinam as diversas formas de acesso ou a negação de direitos, “serão essas diferenças que farão a diferença, na vivência da discriminação”. (CRENSHAW, 2002, p 172).

Seguindo esse pensamento, as dimensões de gênero, raça e classe social são centrais nas reflexões desse estudo, considerando que essas categorias estruturam as expectativas e conformam a ação social dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, considerar o embricamento entre essas categorias é fundamental para compreender as histórias de vida das trabalhadoras domésticas como sujeitos genderificados²¹, considerando como gênero, classe social e raça se cruzam para criar não apenas fatores comuns, mas também diferenças na experiência das mulheres.

Neste contexto, as mulheres pobres e negras têm sido, ao longo de sua história, as maiores vítimas da desigualdade de gênero, somada à racial, pois, os estudos realizados (HOOKS, 1995; SCALON, 2004; NELSON e HALSENBAG, 1992) revelam um quadro preocupante, que não está apenas nas precárias condições socioeconômicas em que vivem, mas, sobretudo, na negação cotidiana de ser mulher negra, através do racismo e do sexismo, que permeiam todas as esferas de sua vida, dificultando assim a inserção dessas mulheres nas camadas mais escolarizadas da população.

A noção de inferioridade construída historicamente em torno do trabalho doméstico, o que resultou na desvalorização social desse trabalho, é fruto persistente da associação de uma tarefa executada por mulher, negra e pobre.

²⁰Articulação de Mulheres Brasileiras - AMB, Rede Feminista de Saúde, Movimento Homossexual, Grupo de mulheres lésbicas negras, etc.

²¹Motta, 1999.

Assim, pensar o entrelaçamento dessas categorias no universo pesquisado é importante, tendo em vista que as trabalhadoras domésticas vivenciam casos de racismo filtrados por relações de classe e indicam casos de sexismo no interior das relações raciais.

Nesta direção, esse “lugar inferior” em que se colocou o trabalho doméstico reflete diretamente nas pessoas que o desenvolvem. Nos relatos das trabalhadoras entrevistadas, aparecem afirmações em relação a sua baixa autoestima, quando ingressaram no curso do PTDC, e a vergonha que sentiam por serem trabalhadoras domésticas, conforme afirmam as Trabalhadoras Laudelina e Rita:

Antigamente...agora não! Mas antes, quando a gente chegava...chega assim, no elevador do prédio, as pessoas já olhavam pra gente...eu vou dizer... eu tinha vergonha...de pegar o elevador de serviço, mas... eu sei, eu sei, que eu me sentia assim de um tipo assim, menor...sei que tenho que reconhecer meu lugar, mas eu agora não tenho mais tanta vergonha assim (Laudelina).

Antes, eu, quando entrava na sala de aula, eu me perguntava ... não aprendi nada até hoje professora, como vou aprender agora, depois de velha? (Rita)

Conforme fui analisando essas falas, que registram a baixa autoestima das trabalhadoras ao ingressarem no curso do PTDC, verifiquei, nos materiais pedagógicos e nos textos produzidos em sala de aula, representações de um amontoado de sentimentos ocultos, sofrimentos e acontecimentos dolorosos, que, a partir das metodologias implementadas pelas educadoras, se estabeleceram relações de confiança, resultando no fortalecimento do grupo e as facilidades com as aprendizagens foram surgindo, e percebe-se uma melhora na autoestima. No portfólio da Trabalhadora 2, encontrei dois recortes de textos que diziam assim:

Quando comecei a estudar, eu nem batom usava. Hoje uso batom de tons diferentes, uso um novo corte de cabelo e uso brinco. (Isabel)

Sempre tive medo da matemática, não gosto, apanhei muito da professora na escola, mas aqui já relembrei as contas, a tabuada e aprendi porcentagem, nem acredito! (Rita)

Para isso, verifiquei, a partir dos materiais produzidos e dos depoimentos, que a troca de saberes e as experiências vividas no cotidiano das trabalhadoras passaram a ser compartilhadas através de uma metodologia participativa que fomentou expressões verbais, corporais e sentimentais, ilustrando situações da vida pessoal e profissional das educandas. Este exercício retrata uma nova condição de pertencimento, de fortalecimento individual e grupal.

No entanto, foge aos objetivos desse estudo, no presente momento, a realização de uma reflexão teórica em torno da utilização e da trajetória de cada conceito separadamente. Acredito que a percepção da dinâmica e do entrelace dessas categorias relacionais não prescinde de uma apresentação de cada uma delas para que se entenda o funcionamento e suas lógicas específicas. Pode parecer uma temeridade o propósito de tentar articular num único estudo essa tríade que já resultou em amplas abordagens teóricas, a exemplo dos estudos de Enguita (1996) sobre a ação de classe, gênero e etnia na educação, Rosemberg (1993) sobre a relação de raça e gênero com analfabetismo e de Carvalho (1999; 2004), sobre a trajetória de vida e a prática pedagógica.

Assim, mesmo reconhecendo a complexidade que cada uma individualmente envolve, nos campos teórico-conceituais e metodológicos, o que de fato interessou nesse estudo, considerando o universo pesquisado, foi realizar uma tentativa reflexiva em torno dos limites e possibilidades da intercambialidade dessas categorias, considerando os pertencimentos dos sujeitos da pesquisa e a prática educativa pesquisada.

Nesta direção, mesmo com consciência das implicações, optei por refletir sobre essas categorias numa perspectiva interseccional, pois acredito que um olhar entrelaçado dessas categorias permite vislumbrar múltiplas dimensões constitutivas dos sujeitos, e não conforme nos alerta Louro (1997), enxergar essas dimensões como “se fossem camadas que se sobrepõem umas às outras como se o sujeito fosse se fazendo, somando-as ou agregando-as” (LOURO, 1997, p. 51).

Daí, o esforço que se segue é de compreender o universo das trabalhadoras domésticas, buscando refletir sobre os nexos entre os elementos fundamentais que estruturam as relações desses sujeitos no mundo e nos seus processos de aprendizagens e emancipatórios.

Inicialmente, para se entender esse entrelaçamento, buscamos um importante conceito de *interseccionalidade*, que vem sendo utilizado para auxiliar pesquisas e estudos em diferentes áreas da vida social. Esse conceito vem sendo formulado por Crenshaw (2002) e nos oferece uma importante ferramenta analítica para a compreensão da interação dinâmica dessas múltiplas discriminações. Assim, Crenshaw (2002) afirma que o ativismo das mulheres fez com que, na defesa de direitos humanos, fossem observadas especificidades em torno da violação dos direitos da mulher. A autora vai explicitar que:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pelo qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (CRENSHAW, 2002, p.177)

Ao referir-se, portanto, ao que considera a associação de sistemas múltiplos de subordinação, a autora apresenta uma importante “chave” de leitura que nos permite refletir sobre a articulação dos “eixos de poder” - raça, classe e gênero -, pelos grupos sociais respectivos, o que propõe, contemporaneamente, a compreensão dessas dimensões como estruturantes. Crenshaw (2002) utiliza uma metáfora de intersecção e faz uma analogia em que vários eixos de poder - raça, gênero e classe social - constituem as avenidas que estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos. É através delas que as dinâmicas do desempoderamento se movem. Essas “vias” são por vezes definidas como “eixos de poder” distintos e mutuamente excludente.

Diante dos propósitos visados neste estudo, considero importantes as análises interseccionais, pois nos remetem a uma reflexão das relações de poder, identificando como essas relações de dominação e opressão se estruturam no contexto sócio-histórico, e não uma mera descrição de similaridades e diferenças entre esses sistemas. Isto significa pensar como o sexismo aliado ao racismo estruturam as desigualdades sociais entre mulheres e homens e mulheres brancas e negras.

No entanto, considerando o universo pesquisado das trabalhadoras domésticas, majoritariamente feminino e negro, é preciso ter o entendimento da realidade desse grupo social e o contexto no qual ele está inserido. Nas últimas décadas, a luta dessa categoria vem contribuindo para uma mudança acentuada nas relações de trabalho. Esta luta transcende os aspectos econômicos, abrangendo aquisição de direitos trabalhistas, previdenciários e sociais, cujo marco da conquista é a Constituição de 1988, na qual o Estado brasileiro reconheceu estas trabalhadoras como integrantes de uma categoria profissional²².

Quando as trabalhadoras domésticas, em 2006, organizadas nos Sindicatos e na Federação, apresentam uma campanha cujo *slogan* afirma: “*Trabalho doméstico também é profissão*”, com o objetivo de sensibilizar os/as patrões/oas para a garantia do direito do registro em carteira de trabalho, nos remete, além da dimensão ontológica de gênero, a uma categoria importante na sociedade capitalista contemporânea, que é a de classe social.

Nesta direção, a elucidativa reflexão de Saffioti (2002), que destaca o construto *classe social* como categoria chave para entender o funcionamento de uma sociedade capitalista e via imprescindível para a crítica e busca de superação desse modelo excludente, deve ser considerada, para que possamos refletir que “a vida das pessoas é marcada pelas suas relações objetivas e subjetivas com o mundo do trabalho”. (SAFFIOTI, 2002, p.10)

No grupo pesquisado das trabalhadoras domésticas, constatei a importância da organização sindical da categoria, o que nos remete para um uso do conceito de classe social, numa perspectiva analítica, considerando assim seu sentido político expresso na luta de classe, e ajuda a compreender que as relações de classe não apenas estruturam as diferentes condições de existência dos indivíduos e grupos sociais, mas também os valores e os comportamentos dos atores sociais (COSTA, 2000).

Neste sentido, considerei o sentido teórico de *classe* desenvolvido por Thompson (1991) que define:

²²Constituição Federal Brasileira, Art. 7º, § único.

É um fenômeno histórico. Não vejo a classe como uma estrutura [...] mas como algo que ocorre efetivamente e cuja ocorrência pode ser demonstrada nas relações humanas.

A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) aos seus. (THOMPSON, 1991, p.15)

Essa definição nos remeteu à ideia de que essa categoria sempre é um processo em formação e não algo permanente, pois necessita de um discurso de origem ou destino. Portanto, é interessante pensar essas categorias com uma mesma magnitude e interconexão. Nos estudos de Motta (1999), sobre as trabalhadoras domésticas de Salvador, a autora analisou que:

Mulheres, esposas enquanto gênero, são social e familiarmente subordinadas; enquanto classe são aliadas dos maridos. Como empregadas domésticas e empregadoras, enquanto gênero são consideradas de “natureza” social comum; enquanto classe são antagonistas. (MOTTA, 1992, p.37)

Desse modo, devemos considerar que essas categorias expressam diferentes dinamismos segundo o tempo e o lugar.

Retomando as reflexões e a noção de interseccionalidade de Crenshaw (2002), ela vai apresentar um “modelo provisório” com a pretensão de auxiliar na catalogação e organização do conhecimento existente sobre as múltiplas formas pelas quais a perspectiva interseccional pode configurar a vida das mulheres. Assim, a autora apresenta, como exemplo de opressão interseccional, a violência contra mulheres, baseada na raça ou na etnia, onde vai afirmar que essa violência pode ser concebida como uma “subordinação interseccional intencional”, já que o racismo e o sexismo, manifestados em tais violações, refletem um enquadramento racial ou étnico das mulheres, a fim de concretizar uma violação explícita de gênero (CRENSHAW, 2002, p.12).

A partir dessa reflexão e considerando a realidade do grupo pesquisado, durante o desenvolvimento do Programa PTDC, a discussão sobre os tipos de violência contra as mulheres esteve presente nas salas de aula e desencadeou uma série de atividades pedagógicas, em que as relações interpessoais foram abordadas

e reveladas. A violência contra as mulheres e meninas acontece todos os dias, nos mais variados locais. No caso específico do grupo de educandas, segundo os depoimentos, o lugar onde elas mais são violentadas é no espaço familiar. Aqui, me remeto às definições sobre os tipos de violência, influenciada pelos estudos de Saffioti (1994) em publicação mais recente sobre gênero, patriarcado e violência. Ele define "violência de gênero" como "uma categoria de violência mais geral, que pode abranger a violência doméstica e a violência intrafamiliar". Segundo a autora, a violência de gênero "ocorre normalmente no sentido homem contra mulher, mas pode ser perpetrada, também, por um homem contra outro homem ou por uma mulher contra outra mulher. A violência familiar "envolve membros de uma mesma família extensa ou nuclear, levando-se em conta a consanguinidade e a afinidade" (SAFFIOTI, 1994, p. 443-461).

Segundo essa reflexão, compreende-se que a *violência familiar* pode ocorrer no interior do domicílio ou fora dele, embora seja mais frequente o primeiro caso. Já a *violência doméstica* apresenta pontos de sobreposição com a *familiar*. Atinge, porém, também pessoas que, não pertencendo à família, vivem, parcial ou integralmente, no domicílio do agressor, como é o caso das trabalhadoras domésticas.

Nos relatos das interlocutoras, a maioria declarou que já sofreu algum tipo de violência. A violência doméstica contra a mulher aparece como uma das questões mais marcantes na vida dessas trabalhadoras e que ainda é uma das formas de violência mais aceitas como "normais" e de maior presença no cotidiano de muitas mulheres e na nossa sociedade.

No Brasil, é alarmante o número de casos de violência, mas isso ainda não espelha a realidade, já que muitas mulheres vítimas de violência não prestam registro nas delegacias de polícia, por várias razões, como medo, dependência financeira ou emocional, existência de filhos pequenos, vergonha, desejo de que o companheiro mude de atitude, etc. – o que leva à conclusão de que o número de mulheres agredidas é bem maior do que muitas vezes os índices oficiais apresentam.

Durante os processos de discussão em sala de aula no PTDC, os documentos e textos produzidos discutem informações que ajudam a desfazer alguns mitos ligados a essa problemática. O primeiro deles é a ideia de que a violência doméstica é um fenômeno ligado à pobreza; na

verdade, ela ocorre em todas as classes sociais, mas acontece que, entre as classes média e alta, muitas vezes, ela não chega a público por razões como o medo de um escândalo que venha a “manchar o nome da família”, daí buscam-se alternativas, como terapeutas, advogados, etc.

Nesta direção, buscou-se compreender esse fenômeno no campo das discussões das relações de gênero, tentando articulá-las às reflexões realizadas a partir das experiências vividas pelo grupo. Assim, a violência contra as mulheres está diretamente relacionada às desigualdades existentes entre homens e mulheres e às ideologias de gênero, expressas nos pensamentos e nas práticas machistas e patriarcais, na educação diferenciada, na construção de uma noção assimétrica em relação ao valor e aos direitos de homens e mulheres, na noção equivocada da mulher enquanto objeto ou propriedade de seu parceiro.

Nas falas das trabalhadoras entrevistadas, os casos de violência doméstica foram silenciosamente revelados e refletidos nas produções construídas em sala de aula, como também a partir de dinâmicas de grupo realizadas, conforme registros encontrados nos materiais pedagógicos. Nos materiais elaborados em sala de aula (*portfólio*), verifiquei que das trinta (30) estudantes da turma da Mata Escura (SSA), 21 delas apresentaram nas suas produções pedagógicas, já terem sofrido algum tipo de violência doméstica, cinco (05) registraram que não sofreram e quatro (04) não revelaram.

Nesse contexto, achei importante trazer aqui um relato coletivo do grupo, que aconteceu no nosso primeiro encontro, quando, durante nossas conversas, relembrei outras trabalhadoras com as quais eu não consegui fazer contato. Então perguntei por uma educanda que, no início do curso do PTDC, tinha declarado a dificuldade de estudar por proibição do seu esposo. Daí, perguntei para o grupo se ela havia conseguido concluir o curso, e nesse momento o silêncio tomou conta do coletivo, e foi então que outra trabalhadora me informou que a educanda tinha sido assassinada a facadas pelo seu próprio companheiro. Percebi, nesse momento, um sentimento de indignação no grupo. Fiquei ali, tentando entender e interpretar o significado das “queixas” e denúncias que ouvi naquele momento, e os diferentes significados a partir dos contextos e realidades em que são produzidas as histórias de vida do grupo pesquisado.

Assim, diante dessa realidade, durante os relatos, percebi nos tons das falas a dificuldade de se falar sobre esse tema. O nó na garganta, as lágrimas e o jogo de palavras e emoções expressavam ao mesmo tempo uma indignação e um conformismo com a situação vivida, como por exemplo, na fala da trabalhadora 5:

[...] meu pai me batia com facção... uma vez meu pai me bateu tanto, me deu uma surra que eu fiquei tomando banho de água de sal, minha mãe sofreu muito também, ele batia muito nela... então eu não gosto muito de falar de minha vida...mas eu queria falar só essa parte, me desculpe, mas minha vida é assim (Clementina)

Além dos relatos que retratam situações de violência, encontrei um depoimento escrito por uma educanda, intitulado de “A Rua das Oito Mulheres” que registra um caso de violência doméstica e ao mesmo tempo a reação da vítima e o sentimento de solidariedade das colegas de sala de aula. Esse texto foi produzido por uma interlocutora (Laudelina), intitulado “Rua das oito mulheres”, relatando um caso verídico na aula que tratou sobre o tema, porém, para garantir o anonimato das mulheres envolvidas, fiz alterações nos devidos nomes.

Esse fato aconteceu em 2005 no mês de março. Eram mais ou menos umas dezoito horas. Estavam presentes eu, Manuela, Esmeralda, Natasha, Rosa, Valquiria, Paulina e Marli. Manuela esperava seu esposo que estava fora de casa desde quinta-feira. No sábado, era o aniversário do sobrinho de Manuela. Ela não estava disposta a ir ao aniversário do sobrinho, mas, quando chegou a tarde, ela disse: “vamos, Dandara, com as crianças, depois minha sobrinha nos traz e seu tio já está lá”. (o tio no caso é o marido de Manuela). Nos arrumamos e saímos. Quando estávamos quase perto do terminal, seu marido vinha descendo a rua. Alegrementemente, Dandara disse ao tio: “por que você veio, nós íamos pra lá, já que você estava lá desde quinta-feira”. Ele, simplesmente bêbado, ordenou para que todos voltassem e para que Manuela voltasse para casa. Ela reclamou um pouco, mas logo voltou. Eu disse a ela que iria ligar para sua irmã e avisar que não íamos mais. Fui até o “orelhão”. Quando cheguei lá, ouvi um tapa. Minha filha veio me chamar correndo, porque o tio estava batendo na Manuela e que ela havia pedido para me chamar. Eu já estava quase desligando, quando falei para a Marli (irmã de Manuela) para vir o mais rápido possível. Quando desci até a casa da Manuela, ela estava do lado de fora do portão e ele tentando fazer com que ela entrasse. A rua já tinha muita gente. Disse a ele para que a deixasse em paz e que entrasse. Neste mesmo tempo, as mulheres já estavam todas perto. Ele voltou a bater nela, e, eu fui tentar tirá-la dele. Ele me empurrou. Foi quando uma das mulheres lhe deu um chute, outra deu uma paulada, a outra borrachada, até que ele caiu no chão. Aí pegamos a Manuela e a colocamos no carro e mandamos para casa de sua irmã e depois o deixamos no chão. Cada um foi para sua casa. Os homens

nos chamavam e ainda chamam de “mulheres valentes” da rua das oito mulheres. (Laudelina)

Desta forma, mesmo não sendo objeto desse estudo, considero a questão da violência um aspecto bastante ilustrativo das desigualdades de gênero, mais precisamente a violência contra a mulher, que ainda é uma das formas de violência mais aceitas como “normais” e de maior presença na vida cotidiana da nossa sociedade. Assim, precisamos buscar compreender esse fenômeno no campo das discussões das relações de gênero, relacionando com as ideologias de gênero, expressas nos pensamentos e nas práticas machistas, na educação diferenciada e na construção de uma noção assimétrica em relação ao valor e aos direitos de homens e mulheres.

Em se tratando de discutir a realidade desse grupo de mulheres, outro aspecto que considere um dos principais elementos identitários definidos pela cor da pele foi a dimensão de raça - e seu entrelaçamento com as outras categorias relacionais - permitindo que se possa analisar como se constitui esse processo de hierarquização, definindo e limitando o universo dos indivíduos que a constituem.

Sem dúvida, que a noção de inferioridade construída pelos colonizadores, explicou naquela época, e sustenta até os dias de hoje, a desvalorização do trabalho realizado pela população negra e indígena, o que resultou na divisão racial do trabalho como elemento estruturante das desigualdades sociais.

Aqui, considero o termo “raça” não em sentido biológico, mas sim como indicadores de origens e trajetórias históricas comuns, ou seja, um “atributo socialmente elaborado” (HASENBALG, 1992, p. 22). Ou seja, considere, nesse estudo, raça uma realidade social e política, culturalmente construída, uma categoria de dominação e exclusão, que reproduz desigualdades e privilégios.

Em relação ainda ao uso do termo raça, Guimarães (2002) sinaliza que o termo “classe” é insuficiente para explicar a pobreza dos/as negros/as no Brasil e argumenta que:

‘raça’ não é apenas uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas também é uma categoria analítica indispensável: a única que revela que as discriminações e desigualdades,

que a noção brasileira de 'cor' enseja, são efetivamente racistas e não apenas de 'classe' (GUIMARÃES, 2002, p. 50).

Desse modo, o racismo integra a vivência dessas mulheres. Assim, durante o processo de ensino-aprendizagem no PTDC, entre as atividades pedagógicas realizadas, encontrei nos registros uma produção pedagógica das educandas que refletiu essa problemática racial. Trata-se de uma seleção de recortes de jornais, referentes aos anúncios de emprego doméstico e, em sua maioria, a exigência de "boa aparência" era um determinante na contratação e estava ligada diretamente em não ser negra, ou seja, ter uma boa aparência é ser branca.

Outro exemplo mais recente que reflete essa realidade foi a publicação no *Jornal O Globo* (30.04.2013) da denúncia de que o site "Lar & Cia - Consultoria de Empregos", especializado na intermediação para contratar empregados domésticos, causou polêmica nas redes sociais ao perguntar para interessados no serviço se eles tinham "preconceito de cor". A questão fazia parte de um formulário a ser preenchido na seção "contrate agora". Nele, o usuário se identificava e dizia, entre outros, qual o salário oferecido, quando o funcionário terá folga e se é ou não fumante. O site foi retirado do ar por volta das 16h15m do dia 29/04/2013.

Os dados oficiais, apresentados pela Secretaria de Políticas e Promoção da Igualdade Racial do Governo Federal, demonstram que, entre 2011 e 2012, a quantidade de denúncias de discriminação praticamente dobrou. O número de queixas de discriminação racial feitas à Ouvidoria da Secretaria de Políticas e Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) foi de 219 em 2011, chegando a 413 no ano passado, um aumento de 88%. Este ano, a menos de uma semana do Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial, comemorado em 21 de março, 78 denúncias foram registradas.

Na internet, as reclamações contra sites com cunho discriminatório também é expressiva. Em 2012, a Organização Não Governamental (ONG) Safernet, que recebe denúncias de violações dos direitos humanos na web, identificou 5.021 comunidades no Facebook que abrigavam conteúdo racista. E os dados oficiais ainda estão longe de representar a realidade. Assim, para além dos dados oficiais, sabemos que a quantidade de violações é bem maior. Considerando os debates em torno da discussão da diversidade em que o país vive e a visibilidade que a

população negra conquistou, parece-me que a tendência é aumentar as denúncias em torno da cultura do racismo no país.

Ainda para ilustrar essa afirmação, quando se faz a relação entre trabalho feminino e raça/cor, aparecem diferenças na distribuição das mulheres no mercado de trabalho, explicadas em parte pelas características demográficas regionais. Por exemplo, na distribuição das mulheres ocupadas negras e não negras por setor de atividade econômica nas Regiões Metropolitanas e Distrito Federal, observamos que, em Salvador, mais de 85% da população é negra e, em Porto Alegre, a maior proporção é de não negros (DIEESE, 2010).

Para as trabalhadoras negras, os Serviços Domésticos foram o segundo setor mais importante em termos de ocupação em Salvador, visto que o Comércio empregou 17,5% das negras e os Serviços Domésticos, 17,0%. A proporção de mulheres negras foi predominante no trabalho doméstico, representando 96,7% (DIEESE, 2010).

Assim, consideramos importante essa perspectiva, pois nos permite entender as maneiras como estas opressões interseccionais são efetivamente organizadas e reaparecem nos domínios de poder sob diferentes formas.

Vale ressaltar que é preciso ter cuidado para não dimensionarmos excessivamente uma categoria em detrimento de outra, tendo em vista que as trabalhadoras domésticas são marcadas por múltiplas dimensões, porém se faz necessário reafirmar a importância da categoria gênero, que nos ajuda a refletir sobre o funcionamento das lógicas que geram e sustentam as múltiplas formas de opressão. Assim, não devemos esquecer que as relações de gênero são um elemento constitutivo das relações sociais, baseadas nas diferenças hierárquicas que distinguem os sexos, e são, portanto, uma forma primária de relações significativas de poder, em que se torna necessária a articulação com as categorias de classe social e raça.

Assim sendo, a visão de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, de que ele é criado dentro deste e por este mundo, rejeita a validade interpretativa de separação das esferas privadas e públicas, reforçando a ideia de que estudar as mulheres, de forma isolada, apenas serve para perpetuar o mito de que a experiência de um sexo tem muito pouco ou nada a ver com a do outro. Esta é a importante contribuição da historiadora americana Scott (1995), em particular em

seu artigo *Gênero, uma categoria útil de análise histórica: para além da classificação*.

A historiadora feminista discute gênero como uma categoria analítica que passa pela conexão da história com a prática do presente e dá sentido à organização e à percepção do conhecimento. Para ela, o gênero é compreendido como um “elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos (e como) um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 14).

Segundo as reflexões de Sardenberg (1992), o conceito de gênero não substitui a categoria social ‘mulher’, tampouco torna irrelevantes pesquisas e reflexões sobre mulheres enquanto um grupo social discriminado. Muito ao contrário: permite que se pense tal categoria como uma construção social, historicamente específica, e, como tal, construção legítima da situação ‘real’ de discriminação, exploração e subordinação das mulheres. Ao mesmo tempo, a categoria social/relacional ‘gênero’ não nega a diversidade da condição social e experiências femininas em sociedades distintas no tempo e no espaço e, ressalte-se, inclusive no seu interior. Como categoria analítica, gênero possibilita pensarmos como os recortes de classe, raça/etnia e idade/geração permeiam as vivências de ‘gênero’, de sorte a construir experiências femininas e masculinas bastante distintas.

Saffioti (2000), ao fazer referência a uma das frases da célebre filósofa Simone de Beauvoir - *não se nasce mulher, torna-se mulher* - em seu livro *O Segundo Sexo*, lançado em 1949, afirma:

Essa frase, na verdade, reúne o único consenso que existe entre feministas a respeito de gênero. Todo mundo diz: gênero é uma construção social. Muitas vezes, porém, quem diz não sabe o que isso significa; mas todo mundo está de acordo que o gênero não é biológico, que ele é social. Esse é o único acordo; não existe consenso sobre mais nada; cada uma pensa o gênero de uma maneira diferente: umas são pós-modernas, outras são humanistas, outras partem da diferença sexual, outras são indiferentes à diferença sexual, enfim, há feminismos, teorias feministas e não ‘a teoria feminista’, não ‘o feminismo’ no singular. A liberdade de pensar quando não se tem modelo - isso é o que acontece - é muito saudável; cada pessoa tem a liberdade de pensar o que bem entender e depois, quem sabe, quando essas ideias amadurecerem, haverá um corpo mais coeso de teorias ou, então, talvez uma teoria feminista. Mas eu duvido muito, exatamente por

causa das interseções de classe, de etnicidade, que impedem a existência dessa homogeneidade (SAFFIOTI, 2000, p.23).

Diante do exposto acima, importa ressaltar que as teóricas feministas, ao utilizarem o conceito de gênero, consideram o caráter social e histórico construído ao longo do tempo, ou seja, o qual surgiu a partir da rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual, e remete ao caráter fundamentalmente social das diferenças entre homens e mulheres. Ou seja, o conceito chama a atenção, também, para os aspectos relacionais que envolvem os distintos atores sociais. Por sua característica basicamente relacional, a categoria gênero procura destacar que os perfis construídos sobre o comportamento feminino e o masculino definem-se um em função do outro, uma vez que se constituíram social, cultural e historicamente em um tempo, espaço e cultura determinados (MATOS, 2000).

Como resultado, temos, por um lado, a construção de novas parcelas de conhecimento e, por outro, a redefinição de categorias e conceitos partindo da própria experiência das mulheres.

2.4 CIDADANIA E EMANCIPAÇÃO SOCIAL: REIVENTAR É PRECISO

Pesquisar o processo educativo das trabalhadoras domésticas enquanto cidadãs produtivas e os impactos da escolarização enquanto espaço emancipatório nos dias atuais me pareceu necessário na perspectiva da problemática do estudo; revisitar os conceitos de cidadania e emancipação social, considerando os limites e possibilidades dos conceitos e as alternativas que as mulheres trabalhadoras domésticas adotaram para superação dos condicionantes sociais.

Assim, em consonância com a epistemologia feminista a qual esse estudo se filia, busquei a princípio, o conceito de cidadania a partir de um olhar mais atento às produções feministas²³ que tratam sobre esse tema e da “sociologia de Boaventura Souza Santos”, que apresenta a perspectiva da reinvenção do conceito de

²³Sobre a cidadania feminina, merecem destaque os estudos de ARENDT, 1993; PATEMAN, 1993; MOUFFE, 1993; COSTA, 1998; EGGERT, 2002.

emancipação social e as noções chave desses construtos a partir do diálogo crítico que os/as autores/as apresentam nas suas formulações, considerando as novas realidades e as lutas sociais dos sujeitos.

Considerando esse caminho, acredito ser necessário dizer que considero esses conceitos correlatos e caros para as mulheres. Desta forma, não podem ser abordados como algo pronto e acabado, e sim compreendidos como um processo duradouro, construído no cotidiano individual e coletivo.

As reflexões feministas fazem a crítica à noção liberal de cidadania e introduzem elementos que trazem para o debate aspectos que considero importantes para repensar esse conceito. Estes aspectos referem-se à própria noção que já nasce excluindo as mulheres, ao modo como a cidadania das mulheres é atrelada a uma concepção de lugar e dependência do espaço privado. Por outro lado, é no processo de luta por conquista de autonomia que uma nova abordagem, de cidadania ativa é construída e demandada como fator indispensável à construção de relações igualitárias.

Segundo Soares (2002):

A ideia de cidadania ativa está no compromisso cívico e na deliberação coletiva acerca de todos os temas que afetam a comunidade política. A cidadania passiva consiste no acesso aos direitos (políticos, sociais, civis), e a cidadania ativa traz a dimensão das responsabilidades que os sujeitos têm com a comunidade política à qual pertencem. (SOARES, 2002, p. 101).

A questão da cidadania feminina, destacando as palavras de Eggert (2002), “não cidadania das mulheres ou sua cidadania imperfeita”, remonta ao pensamento político grego, ao vínculo entre a opressão das mulheres na esfera privada e sua exclusão da esfera pública. Elas tiveram que, historicamente, lutar para exercer a sua cidadania, e quando o fizeram, foram discriminadas, difamadas, e até mesmo mortas.

No contexto iluminista, o conceito de cidadania foi construído, enfatizando a expulsão do sujeito feminino, visto que não existia participação efetiva das mulheres nas questões públicas. Ao longo dos séculos, as mulheres sempre lutaram em busca de uma cidadania. O que ocorreu foi que, além da exclusão histórica das

mulheres, a exclusão dos movimentos individuais ou coletivos por elas organizados, bem como suas “conquistas” foram subsumidas na linguagem dita universal. Nas palavras de Costa (1998) “a partir de um modelo masculino e voltado para os interesses dos homens e refletindo a hierarquia sexual da sociedade, isto é, do patriarcado²⁴”. (COSTA, 1998, p. 51).

A cidadania das mulheres é um processo marcado por uma esmagadora lentidão. Somente a partir dos acontecimentos da Revolução Francesa no século XVII é que se inicia a incorporação das mulheres na produção social, e essa batalha só terá vitórias significativas a partir da segunda metade do século XX, assumindo intensidade e características peculiares em cada país (COSTA, 1998).

Nesta direção, o conceito clássico de cidadania, que se refere ao *citoyen* da Revolução Francesa, a define como a qualidade (ou possibilidade) que o cidadão (qualquer pessoa pertencente a uma comunidade ou país) tem de exercer seus direitos políticos e sociais. Estes direitos se constituem em usufruir dos bens comuns gerados pela sociedade e intervir na produção e distribuição destes bens. Também se incluem no conceito de cidadania os deveres, pensados como a contrapartida do indivíduo para a sociedade.

Segundo Costa (1998, p. 65), é nesse cenário “que as mulheres atuam como cidadãs de fato, trazendo para a cena política a questão da desigualdade feminina e a necessidade também de realizar uma revolução na relação entre os sexos”. Ainda segundo a autora, na maioria das nações, as mulheres conquistaram primeiro a cidadania política, e só posteriormente a cidadania civil.

Costa (1998) vai destacar, em sua descrição sobre a cidadania feminina, que:

Essa cidadania arduamente conquistada, ao bater-se com os limites da sociedade patriarcal, trouxe consigo limitações e impedimentos para seu efetivo exercício. Tal cidadania construída numa perspectiva patriarcal, a partir da imagem masculina, implica que as mulheres, para exercê-la, devem atuar segundo o modelo masculino (COSTA, 1998, p. 71).

²⁴Sistema que utiliza a dominação dos homens sobre as mulheres e sobre outros homens, com vistas a perpetuar-se no poder. (GEBARA, 2000, p. 38)

Portanto, essa temática vem sendo desenvolvida pelos estudos feministas, com maior ênfase desde os anos de 1980, principalmente sobre a participação das mulheres nos movimentos sociais, organizações feministas e sindicais.

Segundo as reflexões de Carvalho (2001), a autora situa a cidadania como a reivindicação maior das mulheres no processo da democracia. E essa cidadania, em construção, realizada pelas mulheres do mundo inteiro e em especial nesse estudo sobre as trabalhadoras domésticas, acontece no cotidiano das comunidades onde elas residem e nas organizações sindicais. Acontece silenciosamente em muitos gestos e ações que para alguns olhares desatentos podem até não parecer importantes, porém são de uma força e de uma voz que não podem passar despercebidas e nem tampouco invisíveis. Mais do que a construção dessa cidadania, essa movimentação passa pelos limites da história, que possibilita a percepção do sujeito “aprendente e ensinante” numa capacidade ousada e teimosa em participar cada um/a do seu jeito (Eggert, 2002).

Nesta direção, as trabalhadoras domésticas apresentam trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e discriminação, e é por isso que a concepção de cidadania presente na proposta do Plano Setorial de Qualificação PlanseQ - (MTE) - Programa Trabalho Doméstico Cidadão - orienta que as mulheres trabalhadoras sejam vistas mais do que apenas educandas ou ex-educandas, com trajetórias escolares interrompidas, mas como mulheres, negras e trabalhadoras, em suas trajetórias humanas, com percursos sociais que revelam as dificuldades no seu reconhecimento como sujeitos de direito. Assim, o documento oficial do PlanseQ reflete essa visão, quando considera que:

A escolarização é uma condição importante para a construção da cidadania e da valorização profissional das/os trabalhadoras/es domésticas/os. Se o acesso é legalmente garantido para todos, o que não é garantido é a permanência e a igualdade de destinos educacionais para homens e mulheres, principalmente os mais pobres e os não brancos de origem indígena e negra (PlanseQ-PTDC- MTE, 2005).

Seguindo a concepção do PTDC, reinventar a cidadania é reconhecer que estas são constituídas de histórias perversas de discriminação, exclusão social, confinamento, com negação de direitos básicos à vida, à moradia, à alimentação, a

condições de trabalho e à sobrevivência. Por outro lado, essas mulheres constroem suas estratégias de vida, protagonizam processos formadores, criam redes de articulações nas suas comunidades, participam de espaços de sociabilidade e, quando voltam ao banco da escola, trazem consigo esse acúmulo de saberes e aprendizagens que na proposta do PTDC são valorizados.

Em busca da hegemonia em um dado espaço, os atores sociais, como parte da luta pelo poder político e econômico, estabelecem relações, elaboram discursos, instituem códigos, ou seja, instauram uma luta simbólica permanente. Ao mesmo tempo, é preciso *reproduzir* os construtos simbólicos, tornando-os reconhecíveis por todos, e isto é feito principalmente por meio dos meios de comunicação e da educação.

Nesta perspectiva, as trabalhadoras domésticas organizadas nos seus sindicatos, para que pudessem efetivamente adquirir os conhecimentos necessários para uma inserção cidadã na sociedade e romper com as marcas da escravidão, lutaram (e lutam) por políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a realização de experiências educativas sob o controle do/as trabalhadores/as, com sua transformação subsequente em políticas educacionais permanentes.

A experiência dos diversos mundos em que as mulheres produziram (e produzem) conhecimento, aos poucos vem à tona. Nos estudos feministas, a construção teórica e a experiência são aspectos indissociáveis. Assim, a experiência educativa construída pelo grupo de trabalhadoras pesquisadas representa uma conquista política que fortaleceu a luta ininterrupta pela valorização profissional do trabalho doméstico e pela emancipação social das trabalhadoras.

Nesta discussão, percebe-se a relevância desses conceitos e suas conexões para a compreensão do cotidiano de um grupo de mulheres que aprendem e ensinam, tendo em vista que, mesmo confinadas no espaço doméstico, construíram suas estratégias de aprendizagem e sua formação intelectual enquanto projeto emancipatório.

No campo dos Estudos Feministas, Carvalho (2002) vai afirmar que, para as mulheres, “no século XIX, o conceito de emancipação social significou a igualdade de direitos, mantida na esfera dos valores masculinos”, sendo necessária “uma crítica à razão patriarcal”. É importante ter claro que o uso do conceito empregado nos inícios do movimento feminista situa-se na esfera da conquista de direitos: direito ao voto, direito à educação, direito ao trabalho fora de casa, entre outros.

No caso das trabalhadoras domésticas, o estudo de Guimarães (2002) revela algumas ambiguidades do processo de urbanização do Brasil, entre elas o fato de que a emancipação das mulheres brancas de classe média não se estendeu às mulheres negras pobres. Ao contrário, foi através da condição oprimida destas últimas que as mulheres brancas de classe média alcançaram o seu grau de liberdade, salvando-se das eventuais tiranias no âmbito doméstico.

Ciavatta (2007), na sua pesquisa sobre a memória dos trabalhadores da vila operária de Paracambi (RJ), afirma que “emancipar é tornar livre, libertar ou libertar-se do jugo, da escravidão, da tutela de outro ou do pátrio poder”. Para a autora, portanto, a emancipação supõe que o ser humano seja sujeito “artífice de seu próprio agir” e que ele se liberte em todos os aspectos da sua vida (CIAVATTA, 2007, p. 27).

Considerando a reflexão de Ciavatta (2007), me parece que a ambiguidade do termo está no sentido político e histórico em que a libertação ocorre, nas condições da liberdade a que se tem direito. Um exemplo recorrente é a libertação dos escravos no Brasil, que foi jurídica, nos termos da lei, e, na prática, historicamente, foi o abandono dos escravos à sua própria condição, no geral, desprovidos dos recursos materiais e de cultura política educacional para assumirem a própria liberdade.

Contudo, as lutas sociais contemporâneas se contrapõem às dinâmicas do capital global e, segundo a concepção de Santos (2007), a emancipação social é um elemento central na modernidade ocidental, especialmente a partir da tensão entre a manifestação dos enormes problemas sociais e a tentativa de resolvê-los, visando à reorganização da sociedade. Para o autor, a grande novidade dos Novos Movimentos Sociais (NMS), incluindo o movimento de mulheres, consiste na crítica construtiva, tanto da regulação social capitalista, como da emancipação social socialista, como foi definida pelo Marxismo. Entretanto, esses movimentos sociais devem permanecer atentos, em vista dos interesses coletivos, considerando as demandas específicas e a singularidade dos sujeitos que os constituem.

Seguindo os caminhos emancipatórios do autor, a discrepância entre a experiência e a expectativa da grande maioria da população está invertida, ou seja, os instrumentos que os regulam estão em crise, daí a necessidade de reinventar a emancipação social. Experiências e expectativas oscilam na busca de soluções, em que as aspirações da modernidade – entre elas, liberdade, igualdade, solidariedade

– tornam-se impossíveis na contemporaneidade sem sequer terem sido alcançadas (SANTOS, 2007).

Assim, Santos (2007) evidencia que, para combater o pensamento hegemônico das ciências sociais desde suas formulações, é necessário pensar novas formas de racionalidades que surgem nas periferias do mundo, como forma de resistência ao pensamento eurocêntrico e abrir-se para a diversidade epistemológica do mundo.

Nesse cenário, Santos (2007) vai falar de uma “sociologia das ausências”, que, nas palavras do autor, trata-se de um “procedimento transgressivo e insurgente para tentar mostrar que o que não existe é produzido ativamente como não existente, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo (SANTOS, 2007, p.28). A “sociologia das ausências” busca subverter essa produção de ausência, transformando-as em objetos presentes, tornando visível aquilo que vem sendo silenciado pela sociologia dominante.

Sem dúvida que a reflexão do autor, em consonância com a epistemologia feminista, aponta para uma das principais formulações desse campo de estudo, que trouxeram à tona novas vozes coletivas e contribuíram para a desconstrução de um pensamento androcêntrico e de um sujeito único e universal (SCAVONE, 2008).

Assim, tendo como alicerce a história das lutas feministas, observa-se, nas últimas décadas, uma importante produção teórica contextualizada de forma mais ampla nas transformações políticas, econômicas e sociais que propiciaram gradativa visibilidade às questões de gênero nos diferentes campos sociais. As ideias defendidas por essas lutas criaram condições para a emergência de uma teoria crítica feminista que, por sua vez, influenciou estudos e pesquisas científicas que contribuíram para mostrar a disparidade social, política, econômica, cultural e científica de gênero (SCAVONE, 2008).

Com a apresentação dessas reflexões, creio estar explicitando minhas próprias motivações para a escolha de um referencial que reconhece a construção do conhecimento situada na concepção de que o método é o exercício reflexivo de apreensão de uma dada realidade.

Nessa direção, entendo que buscar compreender as trajetórias e experiências dos sujeitos requer a adoção de um olhar que possa dar conta da subjetividade da vida social, permitindo a análise da influência de fatores estruturais como a inserção dessas mulheres em um espaço socialmente determinado – mulher negra,

trabalhadora doméstica, pobre, baixa escolaridade - mas que acionam estratégias individuais e coletivas de resistência e inovação na luta pelos seus direitos e sua formação intelectual, afirmando assim sua identidade negada pela invisibilidade.

Assim, considero importante para esse estudo a reflexão de Santos (2007), que sinaliza a necessidade de “criar outra maneira de entender, outra maneira de articular conhecimentos, práticas, ações coletivas, de articular sujeitos coletivos” (SANTOS, 2007, p. 39). Nessa reflexão, o autor trabalha com a noção de outra sociologia insurgente, a “Sociologia das Emergências”, que surge para fazer frente à razão sociológica tomada em seu sentido tradicional. Nas palavras do autor, “na sociologia das emergências temos que fazer uma ampliação simbólica, por exemplo, de um pequeno movimento social, uma pequena ação coletiva”, vislumbrando não um futuro abstrato, mas aquele do qual temos indícios, presentificando o futuro.

Aqui, seguindo essa reflexão, considero que a prática educativa das trabalhadoras domésticas tem sido significativa e estratégica, e abre uma perspectiva muito mais ampla, além da escolarização, abrangendo os âmbitos da justiça social, já que a proposta tem a preocupação de articular as questões da vida cotidiana com as questões globais, bem como articular os aspectos da subjetividade com a realidade objetiva.

Por isso, a proposta educativa do PTDC propõe-se a provocar a autoconsciência e a reflexão sobre sua condição feminina de opressão e exploração, bem como o reconhecimento dos seus direitos e a importância do exercício de sua cidadania, nos âmbitos privado e público, vistos não como espaços separados, mas sim inter-relacionados. Trata-se, portanto, de uma ação política, pois objetiva contribuir para as mudanças das relações de injustiça e desigualdade social presentes na sociedade, considerando que tais desigualdades perpassam as relações sociais de gênero/raça.

Desta forma, considero a noção da “Sociologia das Emergências” pertinente para esse estudo, que privilegia a práxis cotidiana de um grupo de trabalhadoras domésticas, que buscou no seu processo educativo consolidar no presente sua emancipação intelectual, rompendo assim as amarras do sexismo e do racismo.

Nesta perspectiva, a “Sociologia das Emergências” produz “experiências possíveis que não estão dadas por que não existem alternativas para isso, mas são possíveis e já existem como emergências” (SANTOS, 2007, p. 38), ou seja, as experiências existem, mas são invisíveis e precisam ganhar visibilidade.

Assim, parece muito útil essa noção de *visibilizar as experiências dos sujeitos*, tendo em vista que o grupo pesquisado é marcado pela invisibilidade e confinado no espaço privado. É exatamente aqui que está concentrado meu desejo e o investimento investigativo: tornar visível os conhecimentos produzidos por esse grupo de mulheres a partir do mundo do trabalho doméstico e dos saberes construídos no fazer de um trabalho socialmente desvalorizado e marcado pela precarização e pela discriminação.

Quando essas práticas educativas e experiências de vida passam a ser narradas e tornam-se visíveis, é possível desconstruir esses ensinamentos patriarcais e reconstruir outros com base na dignidade e no reconhecimento do/a outro/a. Trazer esse ocultamento do mundo doméstico para um espaço visível é algo substantivo no sentido de encontrar outras formas de superar as opressões e desnaturalizar esse trabalho.

Na concepção de Santos (2007, p. 62), entre as formas fundamentais de poder, o patriarcado se apresenta como “instrumento analítico que pode ser visto como modos de produção de poder e de saber” e neste sentido, o autor, pensando na definição de democracia, propõe substituir as “relações de poder por relações de autoridade compartilhada”.

Portanto, para Santos (2007, p. 62), “necessitamos construir a emancipação a partir de uma nova relação entre o respeito da igualdade e o princípio do reconhecimento da diferença”. Sem dúvida, essa reflexão já aponta para uma outra importante formulação do pensamento feminista, em relação à crítica às hierarquias sociais de gênero e raça presentes em nossas sociedades, e pela luta insistente pela igualdade enquanto princípio da liberdade individual.

Atualmente, o feminismo “formula o conceito de libertação que prescinde da ‘igualdade’ para afirmar a diferença – compreendida não como desigualdade ou complementaridade, mas como ascensão histórica da própria identidade feminina” (TELES, 2004, p. 52). Esse novo olhar feminista e antirracista considera a identidade uma construção que diz respeito à forma como apreendemos e interpretamos a realidade e, ao mesmo tempo, compreendemos a nossa posição no mundo. Nesse processo, é fundamental a percepção de um sentido de “nós” (igualdade) e de “outro” (alteridade) (SARDENBERG, 1992).

No universo pesquisado, apesar da identidade de gênero das empregadoras e das trabalhadoras domésticas, as diferenças são construídas a partir de distintos

pertencimentos raciais e de classe, portanto é fundamental compreender como essas diferenças operam no sentido da opressão e do desempoderamento das mulheres trabalhadoras domésticas.

Assim, a relação entre cidadania e emancipação social é complexa, pois envolve reflexões em relação à singularidade humana e deve-se considerar a subjetividade dos sujeitos, não deixando de lado as diferenças de raça, gênero e classe social. Por fim, considero a adoção desse referencial uma ferramenta teórico-metodológica importante na reconstrução e na análise das histórias de vida das trabalhadoras domésticas pesquisadas, favorecendo a compreensão e a interpretação das realidades vividas, seus pertencimentos sociais e as possibilidades efetivas dos seus caminhos emancipatórios.

A partir desse referencial, no capítulo a seguir descrevo as *trilhas* metodológicas desta pesquisa e o processo de operacionalização, desde a trajetória do trabalho de campo, a utilização das abordagens da história de Vida, e, por fim, reflito sobre alguns *tropeços* e desdobramentos subsequentes ocorridos no *trilhar* de uma investigação que tenta visibilizar o dito invisível.

3 AS TRILHAS METODOLÓGICAS: A ABORDAGEM, AS ESCOLHAS E OS TROPEÇOS

“Não há um caminho pronto e acabado, o segredo está no caminho que alguém se dispõe a caminhar”

(Antonio Machado)

Quando decidi estudar as experiências sociais de um grupo de mulheres trabalhadoras domésticas, fiquei me perguntando sobre quais os procedimentos metodológicos mais viáveis para um estudo consequente das histórias de vida e trajetórias dessas mulheres e, ao mesmo tempo, como dar conta de uma pluralidade de aspectos que se entrelaçavam face à articulação interseccional de classe social, gênero e raça, considerando o contexto do grupo pesquisado e as dimensões do mundo do trabalho doméstico.

O silêncio e a invisibilidade destas trabalhadoras tornaram-se elementos importantes na busca de recursos metodológicos e instrumentos de coletas de dados que viabilizassem o “face a face” entre pesquisadora e interlocutoras, visando a uma interação onde os pertencimentos sociais (gênero, raça e classe social) dos sujeitos da investigação – pesquisadora e interlocutoras – se inter cruzam, levando a uma pluralidade de desdobramentos constitutivos do processo de análises dos dados realizados, e do texto produzido.

Nas palavras de Eggert (2003), o “compromisso de uma metodologia de pesquisa feminista é perceber na ‘outra’ pesquisada uma cúmplice da descoberta de nós mesmas. Somos sujeitos capazes de transformar determinada realidade/pesquisa e nos transformarmos” (EGGERT, 2003, p.20). Desta forma, em consonância com a epistemologia feminista e o compromisso com a realidade social de um *ser mulher* trabalhadora doméstica, negra e com baixa escolaridade, entre outros aspectos, considerei essas “marcas” importantes no universo particular onde se deu a pesquisa.

Nessa perspectiva, a natureza do objeto e das informações necessárias para a sua construção impôs uma tipologia de pesquisa que se caracteriza como estudo de caso, tendo em vista que a base do estudo foi pesquisar uma realidade específica de uma experiência piloto de escolarização e qualificação profissional do

programa desenvolvido dentro do Plano Nacional de Qualificação do Ministério do Trabalho e Emprego.

Entre as características dos estudos de caso apontadas por Lüdke e André (1988), destaca-se uma: os estudos de caso “visam à descoberta”. Daí que o desenvolvimento de um estudo de caso de tipo qualitativo se pautar pela abertura e pela flexibilidade, uma vez que não se pretende aferir os resultados obtidos com “uma visão predeterminada da realidade, mas apreender os aspectos ricos e imprevistos que envolvem uma determinada situação”. Daqui decorre que o próprio plano geral do estudo de caso seja representado, como sugerem Bogdan e Biklen (1994), “como um funil [...]. De uma fase de exploração alargada [os investigadores] passam para uma área mais restrita de análise dos dados coligidos”.

Ainda sobre os estudos de caso, o pensamento de Ludke & André (1988) nos explica que:

A preocupação central ao desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada (Lüdke & André, 1988, p.17)

As reflexões de Stake (1992) afirmam que os estudos de caso tornaram-se umas das maneiras mais comuns de se pesquisar qualitativamente, mas eles não são novos, nem essencialmente qualitativos, ou seja, podemos estudá-los analítica ou holisticamente, inteiramente por medidas repetíveis ou “hermeneuticamente”, orgânica ou culturalmente e por métodos mistos.

Neste sentido, para delinear um estudo de caso, o/a pesquisador/a precisa definir a estrutura conceitual a ser trabalhada, o conjunto de questões da pesquisa, a amostra estratégica para a pesquisa, os métodos e instrumentos a serem utilizados para a coleta de dados.

Para isso, as trilhas escolhidas para a realização dessa pesquisa seguem orientações dos estudos de caso, que segundo Macedo (2000) assim se caracterizam:

Os estudos de caso visam à descoberta, característica que se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado uma vez por todas, haverá sempre um acabamento precário, provisório, portanto, o conhecimento é visto como algo que se constrói, se faz e se refaz constantemente. Assim sendo, o pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento de seu trabalho, que valorizam a interpretação do contexto; buscam retratar a realidade de forma densa, refinada e profunda, estabelecendo relações com o objeto pesquisado (MACEDO, 2000, p.149-150).

Desta forma, optei por uma metodologia de cunho qualitativo e procurei um método de pesquisa que pudesse contemplar as experiências e os saberes construídos e vividos pelas trabalhadoras domésticas. Para isso, utilizei como método de pesquisa a história de vida, somada às análises das dimensões de classe/gênero/raça e à pesquisa feminista, tendo *cidadania* e *emancipação social* como fio teórico-conceitual.

Para Debert (2004), os métodos qualitativos de análise, entre os quais a história de vida, ocupa um lugar proeminente, e tem aumentado cada vez mais seu prestígio frente às pesquisas sociais e educacionais. “A história de vida tem aumentado seu escopo de atuação, principalmente, pela história, onde já encontramos uma área de especialização relativa à história oral” (DEBERT, 2004, p. 141).

Sobre a relevância desse campo de pesquisa, a autora vai sinalizar que “quando as pesquisas se voltam para as classes populares, trata-se de mostrar a importância de produzir uma documentação que se constitua num ponto de vista alternativo à documentação oficial” (DEBERT, 2004, p. 141).

Neste sentido, Pimentel (2009) afirma que a pesquisa qualitativa em educação é, antes de tudo, uma conjunção entre escolhas teóricas e escolhas de vida. Ou seja, é necessária a valorização da experiência das pessoas, das diferentes formas de interpretação da vida, formas de compreensão do senso comum, compreendendo os significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências.

Para uma maior compreensão da natureza da metodologia que utilizei no processo investigativo, é importante ainda fundamentar alguns aspectos que a caracterizam. Para Minayo (1994), a metodologia qualitativa enfoca um mundo dos significados das ações e relações humanas, pois nelas a fala passa a ser reveladora

de valores e símbolos como representações de determinadas condições histórico-sociais.

Nesta direção, Triviños (1995) sinaliza que a pesquisa qualitativa busca explicações sobre a origem, causas, relações, mudanças e possíveis consequências deste fenômeno sobre a vida humana, buscando captar sua essência, e não suas meras aparências fenomênicas. Entendendo os fenômenos educacionais como fenômenos sociais, pretendeu-se discutir as percepções e ações das trabalhadoras educandas, que, geralmente, ocultaram-se nas estruturas sociais em que estão inseridas.

Os estudos de Macedo (2000) sobre a Etnopesquisa, condição feminina e educação afirmam que a abordagem qualitativa das etnopesquisas permitiu a muitas pesquisadoras feministas descrever a realidade vivida pelas mulheres e, desta forma, puderam se apropriar da realidade que historicamente ficou oculta. Os temas e as problemáticas privilegiados por essas pesquisadoras não são os mesmos escolhidos pelos homens cientistas, reafirmando, assim, a influência do feminismo no desenvolvimento da etnopesquisa.

Aqui nas considerações sobre o método, chamo a atenção para o fato de que, em nossos dias, ganhou grande expressão o movimento da história oral, por meio de associações, congressos e publicações relacionados a ela, com a participação de sociólogos, antropólogos e historiadores.

Segundo Queiroz (1991):

‘História oral’ é termo amplo que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação, ou cuja documentação se quer completar. Colhida por meio de entrevistas de variada forma, ela registra a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade. A história oral pode captar a experiência efetiva dos narradores, mas destes também recolhe tradições e mitos, narrativas de ficção, crenças existentes no grupo, assim como relatos que contadores de histórias, poetas, cantadores inventam num momento dado (QUEIROZ, 1991, p.5).

Considerando essa reflexão, nas pesquisas que utilizam a história de vida, seguindo a definição do autor, refere-se relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu.

No emprego da história de vida, por disciplinas como a antropologia, a sociologia e a história – muitas vezes, considerada no seu vínculo com a história oral – não há a expectativa do fornecimento do que Debert (1986) chama de um quadro real e verdadeiro de um passado próximo ou distante. O que se espera é que, a partir dela, da experiência concreta de uma vivência específica, possamos reformular nossos pressupostos e nossas hipóteses sobre um determinado assunto.

Neste sentido, a opção por trabalhar com as histórias de vida das trabalhadoras domésticas partiu da minha formação no Curso de Licenciatura e Bacharelado em História, da experiência vivida na primeira pesquisa desenvolvida no Bacharelado em História. Não foi, meramente, uma opção metodológica, mas epistemológica, e Portelli (1997) reforça esta argumentação quando diz que “como historiadores orais, nossa arte de ouvir baseia-se na consciência de que praticamente todas as pessoas com quem conversamos enriquecem nossa experiência” (PORTELLI, 1997, p. 17), pois as fontes orais são potencialmente importantes para o trabalho. Se nos propomos a desenvolver uma pesquisa, tomando as fontes orais como fundamento, como base, é por entendermos que os saberes que se buscam para se compreender a realidade pesquisada não estão conosco, mas com os sujeitos interlocutores, com as pessoas com quem dialogamos.

Até aqui, ao efetuar estudos sobre a viabilidade e a adequação das histórias de vida para a pesquisa, deparei com uma grande diversidade de abordagens. As divergências teóricas são muitas, sejam sobre seu estatuto como método, técnica ou disciplina, sejam quanto aos termos próprios característicos da área como “história oral” e “fonte oral”. Enquanto alguns autores postulam “história oral” para designar um método de pesquisa, outros alegam serem as histórias de vida apenas uma entre tantas outras possíveis fontes orais.

Em que pesem divergências e discussões pertinentes em relação às histórias de vida, Fonseca (1997) apresenta uma revisão bibliográfica sobre as abordagens teórico-metodológicas no campo das pesquisas em história, memória, memória oral e suas relações com as pesquisas educacionais, apontando possibilidades de incorporação da história oral nas pesquisas histórico-educativas e, concomitantemente, de incorporação das problemáticas da educação em projetos de pesquisa da História.

Nesse estudo, o propósito não é reconstruir caminhos, registrar o passado, avaliar atos, mas buscar indicações a partir das histórias de vida, especificamente das trabalhadoras, buscando compreendê-las no presente. Assim, as histórias de vida entram também com o objetivo de contribuir para a pedagogia de gênero, bem como mostrar a importância deste tipo de estudo para o movimento feminista, sobretudo em termos do processo de escolarização das trabalhadoras e as suas lutas por acesso à educação e à qualificação profissional. Conforme afirma Stanley (1993), esta metodologia permite fornecer-nos exemplos de vidas de mulheres fora dos estereótipos e dos modelos dominantes; consiste nas “possibilidades que permitem a reflexividade nos processos de pesquisa feminista” (Stanley, 1993, p. 44).

Nesta direção, os conhecimentos produzidos a partir de uma perspectiva das relações de gênero permitiram confrontar alguns desafios que se colocam à metodologia feminista. Desta forma, a partir desta perspectiva, pretende-se nesta investigação interpretar a realidade das mulheres trabalhadoras domésticas e seu processo de escolarização e qualificação profissional enquanto direito, e como o protagonismo dessas mulheres pode contribuir para a mudança social, especificamente no campo da Educação de Jovens e Adultos, na valorização social do trabalho doméstico e na sua compreensão enquanto mulher, esposa, mãe e trabalhadora. Assim, esta tese buscou tornar visível a experiência dessa mulher, trabalhadora, educanda, enquanto sujeito, levando em consideração a singularidade de cada história de vida.

Desta forma, acredito que a invisibilidade em relação às narrativas e à história das mulheres são resultado das relações desiguais do poder, mas, ao mesmo tempo, o próprio silêncio e a invisibilidade são poderes que irrompem, documentando e trazendo à luz as experiências das mulheres excluídas pela história. A partir do registro das histórias de vida, se vislumbrarão novos papéis, improvisações e a resistência das mulheres. Nesta direção, Louro (1997) vai afirmar que:

Tornar visível aquela que fora ocultada foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos. A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito – inclusive como sujeito da Ciência (LOURO, 1997, p.17).

Seguindo essas reflexões, o esforço dessa pesquisa segue nessa direção: tornar visíveis as experiências e o processo de escolarização das trabalhadoras domésticas, mostrando como o silêncio e a invisibilidade das histórias de vida das trabalhadoras podem ser desvelados, reafirmando como as práticas educativas construídas constituem-se em expressão de autonomia social e, ao mesmo tempo, em instrumento útil para a sobrevivência e para ações emancipatórias.

Nesse processo de ir e vir da pesquisa de campo, as trocas, as aprendizagens e os vínculos que se estabeleceram trouxeram um amadurecimento como pesquisadora/educadora e me fizeram pensar os diversos saberes que se constroem em cada lugar, em cada canto, mesmo considerando um grupo de mulheres que vivem no mundo do trabalho doméstico, caracterizado pelo isolamento, pela precarização e pela desvalorização social. Assim, para as trabalhadoras, falar de suas experiências é pensar sobre si e encontrar o valor de sua própria história e de seu conhecimento, o qual, uma vez sistematizado, pode gerar novos conceitos.

Desta forma, a flexibilidade quanto às técnicas de coleta de dados é uma característica da pesquisa qualitativa. Por isso fiz a opção pela pesquisa documental, somada à entrevista aberta, onde considerei os principais instrumentos de escuta e interpretação.

As fontes que compuseram a análise documental estão organizadas em dois blocos: os documentos oficiais que orientam a política nacional de qualificação no âmbito do Plano Setorial de Qualificação Social e Profissional – Programa Trabalho Doméstico Cidadão, produzidos pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), os Termos de Cooperação Técnica envolvendo outros órgãos do Governo Federal, como a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), e o segundo bloco: o Projeto Político/pedagógico do PTDC, os materiais didáticos/pedagógicos elaborados pela Escola Sindical Marise Paiva Morais, da Central Única dos Trabalhadores (CUT), e as produções pedagógicas das educandas (textos, poesias, músicas etc.).

Ainda neste sentido, Langness (1973) afirma que a história de vida é utilizada para expressar os dados e a experiência ao longo de vida de uma pessoa, podendo ser relatada pela própria pessoa, outra pessoa ou ainda por ambas. A história de

vida, no entanto, pode ser complementada através dos documentos escritos, registros e fotografias.

Somada à pesquisa documental, a entrevista aberta foi a principal técnica adotada na pesquisa. Portelli (1997b) lembra que à palavra entrevista, em uma grande diversidade de situações, se dá - incorretamente - a ideia de uma perspectiva unilateral. No entanto, “entre-vista” como o próprio nome diz, comporta mais do que uma única perspectiva. Como nos dizem Martins e Bicudo (1989), a entrevista pode ser construída como um “encontro social”, cujas características, entre outras, seriam a empatia, a intuição e a imaginação. Na entrevista ocorre uma penetração mútua de percepções, sentimentos, emoções.

A técnica da entrevista permite que o/a pesquisador/a interrompa a explanação do/a entrevistado/a para pedir esclarecimentos, fazer novas perguntas e, desse modo, privilegiar as informações referentes ao objeto de pesquisa. No tocante à entrevista, Queiroz (1988) aponta que o/a pesquisado/a solicita ao entrevistado/a dar seu depoimento a partir de determinados recortes estabelecidos e mediante os temas propostos.

Neste sentido, a entrevista possibilitou captar os relatos das histórias de vida das trabalhadoras e, conforme as explicações de Kofes²⁵ (1998), os relatos de vida só podem ser bem utilizados quando apresentam três dimensões: entrevista, narrativa (como o entrevistado constrói a narrativa) e as possibilidades analíticas (para o investigador). Essas três dimensões estariam imbricadas e valeriam como fontes de informação, evocação e reflexão para o pesquisador.

Com essa reflexão de Kofes (1998), é possível inferir que, para compreender e interpretar a realidade dessas mulheres, passa-se inevitavelmente pela tarefa de não dissociar as três dimensões propostas, para, assim, não se correr o risco de fragmentar as análises. Assim, foi nessa direção que a presente investigação buscou seguir.

Nesta direção, no sentido de evitar um reducionismo epistemológico e na tentativa de evitar agregações abusivas, tomei como eixos de análise quatro aspectos que considere fundamentais nas histórias e relatos de vida das trabalhadoras pesquisadas: 1) processo de socialização/origem familiar; 2) trajetória

²⁵Kofes, Suely. Experiencias sociales, interpretaciones individuales: posibilidad y limites de las historias de vida em las Ciencias Sociales in: *Los Usos De La Historia De Vida Em Las Ciencias Sociales*– I,(coords.)Lulle, Vargas y Zamudio, IFEA, ANTHROPOS, 1998.

escolar; 3) trajetória profissional/ocupacional; 4) participação social e emancipação. Acredito que essa opção me permitiu compreender que as trajetórias e experiências de vida dessas mulheres se dão num espaço social marcado por hierarquias e conflitos de classe, gênero e raça, e entendo que não há como pensar os processos vivenciados pelas trabalhadoras domésticas entrevistadas em termos meramente de uma mobilidade social ascendente (ou descendente), e sim considerar alguns aspectos significativos para compreender o *lugar social* dessa mulher trabalhadora, relacionando-o com o sentido concreto do fazer pedagógico da proposta do PTDC.

Seguindo essa trilha, procurei entender como se elaboraram os diversos relatos das experiências educativas e sociais das trabalhadoras domésticas que, apesar de desenvolverem seu trabalho confinadas no espaço privado, construíram suas estratégias e conseguiram estudar numa experiência educativa não formal.

Trata-se de uma prática educativa desenvolvida por setores populares da sociedade, na perspectiva de sua cidadania e emancipação social, cultural e política, constituindo o que defino, neste trabalho, de educação popular. Esta compreenderia, principalmente, as práticas educativas não formais, de caráter autônomo, realizadas sob o controle ou a influência de organizações populares, que definem os objetivos, o público, os conteúdos e métodos a serem adotados (GUERRIERI, 1994).

Guerrieri (1994, p. 21) afirma que “o ‘popular’, neste caso, não é concebido como o ‘destinatário’ da educação, mas o protagonista de seu próprio aprender.”. Deste modo pode-se considerar que as experiências educativas organizadas pelo movimento sindical, através dos Sindicatos, filiados à Central Única dos Trabalhadores (CUT), de caráter político-sindical e/ou profissional, pertencem ao âmbito da educação popular, sendo neste sentido que serão adjetivadas como “populares”, no decorrer do estudo.

Torres (1993) define essas experiências não formais (por exemplo, a educação contínua, permanente, libertadora, popular e de adultos, que não se caracterizam pela cronologia, podendo se dar a qualquer momento da vida do educando e que não são geralmente certificáveis; ou seja, embora reconhecidos de fato, na maioria das vezes não o são de direito .

Nesta direção, busquei um diálogo com autoras e autores citados/as, que contribuíram na compreensão do significado da escolarização para as trabalhadoras a partir de uma experiência educativa desenvolvida por uma Escola Sindical da

CUT, em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), através do Programa Trabalho Doméstico Cidadão (PTDC).

Cabe, aqui, nesse momento, apresentar as *trilhas* percorridas na pesquisa, passando pela reflexão do seu processo de operacionalização, o *lócus* da pesquisa, as escolhas realizadas e os desdobramentos subsequentes, sempre confrontando com os princípios teórico-metodológicos e epistemológicos que norteiam o trabalho de “olhar, ouvir e escrever” (OLIVEIRA, 2000).

3.1 AS TRILHAS PERCORRIDAS: TRILHANDO PARA A VISIBILIDADE

3.1.1 O *lócus* da Pesquisa: O programa Trabalho Doméstico Cidadão

A minha convivência nos últimos doze anos com as trabalhadoras domésticas de Salvador, somada aos vínculos de amizade e confiança construídos nesse processo, foram cruciais na minha aproximação e na escolha do *lócus* deste estudo.

Trata-se de uma experiência educativa, denominada de Programa Trabalho Doméstico Cidadão (PTDC), desenvolvido pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) no âmbito do Plano Setorial de Qualificação – PlanSeQ.

O Plano Setorial de Qualificação (PlanSeQ) - Trabalho Doméstico Cidadão, é a primeira iniciativa de governo exclusivamente voltada para a qualificação social e profissional das trabalhadoras domésticas e integra o Plano Nacional de Qualificação (PNQ), financiado pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Em sua primeira edição, foi desenvolvido como experiência piloto no período de 2005 a 2007, a partir de uma iniciativa de concertação social envolvendo o MTE, a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), a Federação Nacional das Trabalhadoras Domésticas (FENATRAD) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT). A Federação Nacional das Trabalhadoras Domésticas (FENATRAD) foi corresponsável pela realização do PTDC e a execução foi realizada pela Escola Sindical Marise Paiva Morais, da Central Única dos Trabalhadores (CUT).

O Programa Trabalho Doméstico Cidadão é uma iniciativa governamental, de gestão participativa e democrática, transversal e que tem por objetivo promover a igualdade e a cidadania plena para as trabalhadoras e os trabalhadores domésticos, consoante a estratégia de desenvolvimento do Plano Plurianual 2008/2011, tendo como prioridade a elevação da qualidade educacional e a qualificação social e profissional.

Os Planos Setoriais são uma metodologia complementar aos Planos Territoriais de Qualificação – PLANTEQs:

Voltando-se ao atendimento transversal e concertado de demandas emergenciais, estruturantes ou setorializadas de qualificação, identificadas a partir de iniciativas empresariais, sociais ou governamentais, cujo atendimento não é passível de antecipação pelo planejamento dos entes federativos ou municipalidades conveniado ao PNQ, e considerando ao surgimento de demandas por qualificação social e profissional oriundas de (a) outras políticas públicas de emprego; (b) propostas governamentais transversais; (c) demandas setoriais, estruturantes e emergenciais de qualificação de trabalhadores(as), associadas a políticas e oportunidades de desenvolvimento econômico ou voltadas para os setores com risco intensivo de perda de trabalho (MTE, 2006).

Assim, os Planos Setoriais de Qualificação (PlanseQs) são considerados:

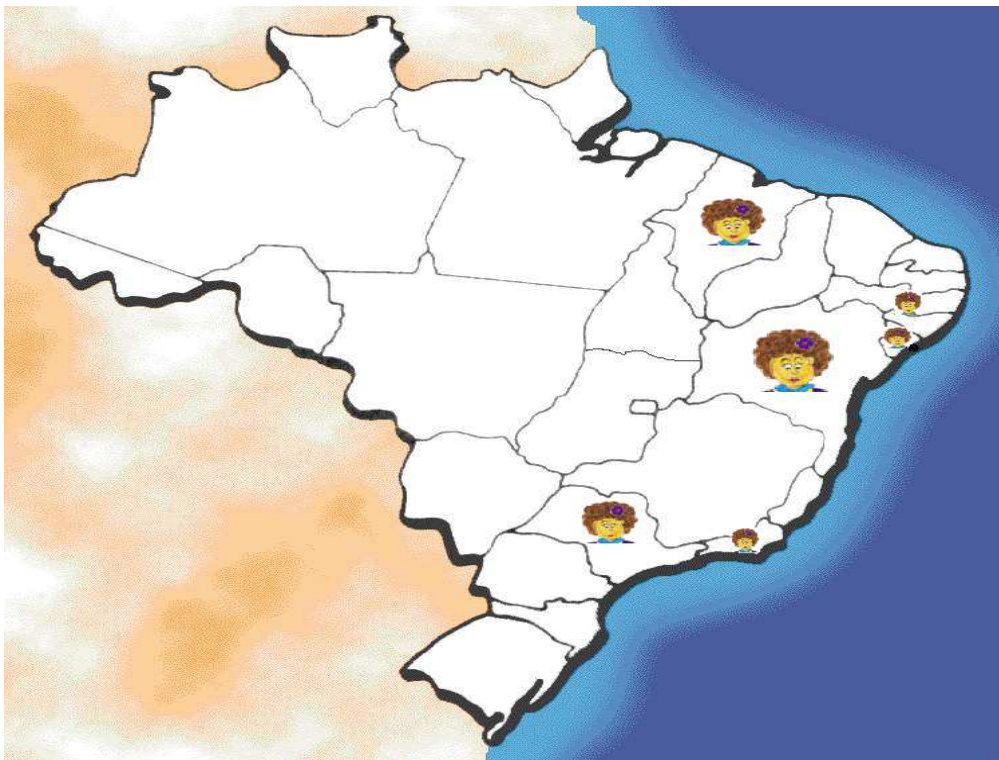
Um espaço de integração das políticas de desenvolvimento, inclusão social e trabalho (em particular, intermediação de mão de obra, geração de trabalho e renda e economia solidária) às políticas de qualificação social e profissional, em articulação direta com oportunidades concretas de inserção do/a trabalhador/a no mundo do trabalho, estruturado com base na concertação entre agentes governamentais, privados e sociais, com particular atenção para o diálogo tripartite e a lógica do cofinanciamento, segundo o porte e a capacidade econômica de cada parte envolvida. (MTE, 2006).

As ações executadas foram no campo da qualificação social e profissional, que na concepção do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) compreende as ações de educação profissional integrada à elevação de escolaridade, que colaborem para a inserção do/a trabalhador/a no mundo do trabalho e que

contribuam para a formação intelectual, técnica e cultural por meio da articulação com as políticas públicas de educação, em particular com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ou seja, uma educação profissional e tecnológica que vise à inclusão social, o combate à discriminação e à vulnerabilidade das populações, além da obtenção de emprego e trabalho e da participação em processos de geração de oportunidades de trabalho e de renda (MTE-2006).

O Programa, além da elevação da escolaridade e da qualificação social e profissional, compreende ações que abrangem questões fundamentais para o exercício da cidadania, como o fortalecimento da auto-organização das trabalhadoras domésticas e o desenvolvimento de projetos para intervenção em políticas públicas.

Desta maneira, foram matriculadas no Programa, em sua primeira fase, cerca de 210 trabalhadoras domésticas de sete (07) Cidades, envolvendo seis (06) Estados: Salvador (BA), Aracaju (SE), Recife (PE), São Luís (MA), Rio de Janeiro (RJ), São Paulo (SP) e Campinas (SP). Em cada Cidade funcionou uma sala de aula com 30 educandas.



MAPA 1: Mapa do Brasil e a localização dos Estados onde foram implantadas as turmas do PTDC

Especificamente, o foco dessa pesquisa se concentrou nos relatos das histórias de vida de um grupo de seis (06) educandas egressas da turma do PTDC, localizada no Bairro Mata Escura da Cidade de Salvador, do qual ora apresento uma breve caracterização.

O Bairro da Mata Escura recebeu esse nome em função de ter sua origem num lugar de cerrada Mata Atlântica. No ano de 1870, o local foi arrendado por Flaviano Manoel Muniz e Maximiliano José da Encarnação, de sua proprietária, conhecida apenas pelo nome de Dona Feliciano - tendo sido as terras loteadas. No início do século XX, ali foi instalado um importante terreiro de Candomblé - o Terreiro Bate-Folha, hoje tombado como patrimônio histórico nacional pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Na década de 1930 já se constatava a formação de núcleos de povoamento, com vários casebres, tornando este bairro o primeiro a iniciar a expansão interiorana da capital. Ainda na década de 1930, foram construídas, para o abastecimento da cidade, duas represas – Prata e Mata Escura – no Rio Camurujipe, que corta o bairro, ambas projetadas pelo engenheiro baiano Teodoro Fernandes Sampaio.

Na década de 1950, foi ali construída a penitenciária Lemos de Brito, ainda hoje o maior presídio do estado, que possui um importante acervo histórico em seu museu. Com o grande crescimento populacional de Salvador, a Mata Escura foi objeto do avanço urbano, com a instalação em sua área de diversos conjuntos habitacionais, a partir dos anos de 1980. Além dessas construções, outras diversas ocupações ocorreram, sobretudo nas áreas remanescentes da mata, ao sul da Penitenciária. Assim, a Mata Escura possui características comuns a outros bairros populares da capital baiana: serviços insuficientes, infraestrutura urbana precária, algumas ruas sem asfalto, carência de espaços verdes e de lazer, presença de casas "*em construção*", e enfrenta ainda problemas urbanos, relacionados ao transporte, à limpeza pública e ao esgotamento sanitário, afetando uma população de cerca de cem mil habitantes²⁶.

Essa comunidade concentra um grande número de trabalhadoras domésticas, inclusive nesse local reside uma das lideranças do movimento sindical das

²⁶Extraído do site:

http://www.culturatododia.salvador.ba.gov.br/vivendo-polo.php?cod_area=4&cod_polo=77 – Acesso em: 12 jun. 2013.

trabalhadoras e uma das fundadoras do Sindicato dos empregados domésticos de Salvador.

O Programa Trabalho Doméstico Cidadão, a partir da participação efetiva e do protagonismo das trabalhadoras domésticas, construiu uma lógica formativa mobilizadora, voltada para a inserção, principalmente no plano das políticas locais, no sentido de intervenção efetiva de política pública. Isso significa propor uma concepção pedagógica no campo da educação de jovens e adultos dentro de uma lógica diferente daquela que apenas reproduz a situação perversa de competição selvagem em que vivemos.

Esta formulação pedagógica considerou ainda as propostas das trabalhadoras domésticas, além dos debates das oficinas temáticas realizadas nos anos de 2004 e 2005, e os cursos de formação inicial e continuada dos/as educadores/as durante o período de execução do projeto piloto 2005/2007. Como projeto integrado e inovador, além dos conteúdos exigidos nos cursos de elevação de escolaridade (linguagem e ciências exatas, naturais e sociais), as participantes discutiram cultura e mundo do trabalho, envolvendo temas como psicologia, relações humanas, ética, valor social do trabalho doméstico, história e cultura africana, legislação trabalhista e previdenciária.

No campo da qualificação profissional, foram trabalhados conhecimentos, entre outros, de economia doméstica; organização e gestão de estoque; técnicas de limpeza, arrumação, lavagem e conservação de roupas; puericultura; higiene e manipulação de alimentos; cozinha básica, regional e étnica. Os cursos foram desenvolvidos de forma que as trabalhadoras domésticas participassem ativamente das aulas, mobilizando os saberes que desenvolveram na experiência de trabalho ou em outros programas de qualificação.

Desta forma, a proposta pedagógica do PTDC considerou as Pedagogias feministas e trouxe uma concepção de educação não sexista, não racista, passando pela construção do currículo, de diretrizes para a elaboração do material didático, pela análise da prática docente, particularmente a forma como ocorre o processo ensino/aprendizagem e a relação educador/a e educando/a.

O desenvolvimento do quarto capítulo é dedicado ao detalhamento do projeto político pedagógico do PTDC, onde apresento uma descrição da proposta curricular, além do funcionamento e da estrutura do curso e das disposições legais que sustentam o Programa.

3.1. 2 A busca pelos sujeitos da pesquisa

Desde o início desta pesquisa, me perguntei por diversas vezes sobre quem deveria entrevistar. Durante o desenvolvimento do curso do PTDC, tive contato com quase todas as turmas nas sete cidades onde foi realizado. Assim, passados quatro anos de conclusão do curso, não tive mais contato com as educandas, somente com o grupo do Sindicato das trabalhadoras domésticas de Salvador.

A princípio, pretendia entrevistar o grupo de 30 educandas da turma de Salvador, porém, considerando a exiguidade do tempo restante para a conclusão de todas as etapas da pesquisa, a disponibilidade de tempo das trabalhadoras para a realização das entrevistas abertas – tendo em vista que todas trabalham uma carga horária que soma cerca de 48 horas semanais – e diante de uma série de circunstâncias adversas que tive que passar durante o período do doutorado, desta vez, decorrente da minha condição individual de trabalhadora e pesquisadora, considerei necessária a redução das entrevistas para seis educandas.

Entretanto, por considerar fundamental uma aproximação maior com o processo do campo e definir critérios para a escolha das seis interlocutoras, senti a necessidade de fazer contato primeiramente com todo o grupo que compôs a turma do Bairro da Mata Escura na Cidade de Salvador. Para isso, como estratégia, retomei o contato através das lideranças do Sindicato das Trabalhadoras Domésticas de Salvador e com a Educadora da turma que me ajudou nos contatos e nas articulações com o grupo.

Assim, o primeiro encontro com o grupo se deu em novembro de 2011, onde compareceram 23 do total das 30 estudantes que frequentaram as aulas. Nesse momento, estabelecemos uma interação e um acolhimento muito grande, e algumas delas se lembraram de mim, em função das visitas pedagógicas que realizei nos anos de 2005/2007. Desta forma, durante esse primeiro encontro, fui observando o entusiasmo e interesse de cada uma, além da demonstração de confiança entre pesquisadora e interlocutoras. Percebi também, das vinte e três educandas egressas presentes nesse primeiro encontro, quais tinham disponibilidade de tempo para as futuras entrevistas.

Preocupada em não escolher somente aquelas trabalhadoras das quais eu já conhecia a militância política sindical e seu protagonismo social, defini quatro

critérios de escolha que considere importantes para o objetivo do estudo: 1) questão geracional (faixa etária acima de 30 anos de idade); 2) tempo de ocupação como trabalhadora doméstica (acima de 10 anos de ocupação); 3) Ter concluído o curso (1600h); e 4) residir na comunidade da Mata Escura.

A definição desses critérios levou em conta os seguintes aspectos: em relação à definição da faixa etária, levei em consideração a faixa etária do total das trabalhadoras matriculadas no Programa Trabalho Doméstico Cidadão, que, conforme Relatório de avaliação elaborado pela SEPPIR (2008), é entre 30 e 55 anos. Em relação ao tempo de ocupação, considere as trabalhadoras que exercessem há mais tempo o emprego doméstico e conseqüentemente possuírem mais experiências na profissão, critério que considere coerente com um dos objetivos da pesquisa, que é o de verificar aspectos referentes à trajetória profissional de cada interlocutora. Sobre o terceiro critério, como se trata de um estudo de egressas do programa Trabalho Doméstico Cidadão, considere importante entrevistar as trabalhadoras que concluíram o curso e, por último, escolhi as trabalhadoras que moram na Mata Escura, por se tratar do local onde funcionou o curso e visando, também, a facilitar o deslocamento das mesmas para os nossos encontros, e assim evitar que elas tivessem alguma despesa com transporte coletivo.

Desta forma, combinamos nosso segundo encontro para fevereiro de 2012, ao qual compareceram 12 trabalhadoras. Nesse momento, apresentei mais uma vez, detalhadamente, a proposta da pesquisa e agendei as entrevistas, conforme a disponibilidade de tempo e a condição emocional de cada uma. Assim, realizei as 06 entrevistas no período de julho a agosto de 2012. Embora tenha sido elaborado um roteiro de questões abertas (em anexo) para nortear esse processo, na maioria das vezes, iniciávamos a entrevista informalmente e depois retomávamos o roteiro. Tentei a todo momento não intervir, e assim a entrevista prosseguia com os relatos das trajetórias pessoais, marcadas, na sua maioria por momentos de lágrimas, de silêncio e de profunda emoção. Durante todo o processo de campo, exercitei muita atenção e respeito com a forma como as interlocutoras estruturaram seus relatos, as fases de suas vidas mais enfatizadas.

Sendo assim, durante todo o processo das entrevistas, busquei uma escuta sensível, sem pressa, e ser uma interlocução solidária. Em muitos momentos me emocionei junto e fiz um esforço para não interferir nas ideias relatadas. Assim,

procurei manter uma postura, que, mais do que uma simples preocupação metodológica, decorre de um posicionamento ético-político de assegurar a coerência com a opção por uma epistemologia feminista.

No momento das entrevistas, foram utilizados recursos de gravação e registros em diário de campo e, posteriormente, fiz as transcrições. Todas as entrevistas, por escolha das interlocutoras, foram feitas na sede do Sindicato das Trabalhadoras Domésticas de Salvador, por se tratar de um local de fácil acesso e viabilidade de transporte coletivo.

Neste sentido, acredito que, na medida do possível, tentei não supervalorizar a técnica, e nem tampouco banalizá-la, guiando-me no sentido de não reduzir a abordagem proposta a uma mera aplicação de instrumentos de coleta de dados (Minayo, 1999). Assim, considerei os limites e as possibilidades de uma pesquisa de cunho qualitativo, através do uso das histórias e relatos de vida, associados à pesquisa documental, e de como tais instrumentos atenderiam aos objetivos do estudo.

Seguindo as trilhas, além dos momentos das entrevistas, o trabalho de campo envolveu outros momentos de convivência com as trabalhadoras, em outras circunstâncias, como a exemplo da realização do 10º Congresso Nacional das Trabalhadoras Domésticas²⁷. Portanto, o esforço produzido se deu na direção de que os relatos das interlocutoras, acerca de suas vidas, mesmo vividas individualmente, não fossem tomados descolados da realidade social que foi produzida. Cabe assim, nesse momento, apresentar os achados das trilhas da pesquisa, passando pela reflexão sobre seu processo de análise dos dados encontrados na interação com o campo, de forma a melhor compreender os elementos que emergiram dessa situação de interação, onde os pertencimentos sociais dos sujeitos – pesquisadora e interlocutoras – se entrelaçam, levando a uma pluralidade de elementos que precisam ser explicitados de forma que sejam reconhecidos como parte constitutiva na construção do texto produzido.

²⁷O 10º Congresso Nacional das Trabalhadoras Domésticas foi realizado pela Fenatrad (Federação Nacional das Trabalhadoras Domésticas), na Cidade de Olinda (PE), entre os dias 15 e 18 de setembro de 2011.

3.1.3 Breve perfil das entrevistadas: Quem são elas?

*“Eu vim de lá, eu vim de lá pequenininha
Mais eu vim de lá pequenininha,
alguém me avisou
pra pisar nesse chão devagarinho”*

(Dona Ivone Lara)

Na sua maioria, as trabalhadoras domésticas, educandas egressas do Programa Trabalho Doméstico Cidadão (PTDC), migraram, ainda meninas das cidades do interior baiano para a Cidade de Salvador, carregando na bagagem a falsa promessa de uma vida melhor, garantia de acesso à escola, roupa nova e a ilusão de pertencimento a uma “família”.

Principalmente nas regiões Norte e Nordeste, essa história ainda se repete, e o trabalho doméstico continua sendo fortemente a “porta de entrada” de muitas meninas e mulheres no mercado de trabalho. Segundo Melo (2005), nos dias atuais, o trabalho doméstico é a atividade profissional mais realizada pelas mulheres economicamente ativas no país.

Desta forma, o grupo das entrevistadas, cujas histórias de vida se constituíram em objeto de análise, são mulheres trabalhadoras, característica comum a muitas outras das camadas populares. Das seis entrevistadas, duas migraram ainda meninas das suas cidades do interior baiano e quatro são Soteropolitanas. Todas exercem o trabalho doméstico remunerado e contam com as desvantagens históricas de permanecer, por longo tempo, isoladas no mundo privado, ou seja, no espaço doméstico. Mas esse grupo diferencia-se pelo fato de que todas elas driblaram as situações de subordinação e dominação e elaboraram estratégias, que se desenvolveram tanto no espaço doméstico quanto na comunidade, para garantir a sua escolarização e melhorias de vida e trabalho.

Antes de apresentar o perfil das interlocutoras, é preciso deixar claro que os nomes das entrevistadas foram completamente alterados para garantir-lhes o direito de anonimato, conforme assegurado quando da definição dos termos da negociação da pesquisa. O critério para troca de cada um dos nomes foi definido por mim, e decidi utilizar os nomes de trabalhadoras domésticas brasileiras que já faleceram, e

que tiveram um papel de liderança na organização sindical das trabalhadoras, como forma de homenagear e cultivar a memória dessas mulheres que marcaram a história do Brasil e contribuíram com a luta da categoria. Assim, os nomes das seis (06) informantes foram substituídos, seguindo a ordem da realização das entrevistas, e assim, foram substituídos por: Rita Maria da conceição²⁸ (1ª. Trabalhadora doméstica que conseguiu se aposentar – Recife), Laudelina Campos Melo²⁹ (1ª trabalhadora doméstica que fundou a 1ª associação das trabalhadoras domésticas - MG - e Campinas), Valcenir Patricio³⁰ (Liderança de Vitória – ES), Carolina de Jesus³¹ (autora favelada do livro *Quarto de despejo*), Clementina de Jesus³² (trabalhadora doméstica e sambista) e Isabel Cleiton³³ (Liderança de São Paulo). Também os nomes dos filhos, filhas, companheiros, esposos e namorados e outras pessoas referidas nas histórias de vida foram modificados dentro do mesmo propósito, desta vez de forma aleatória.

Conforme critérios estabelecidos anteriormente, as interlocutoras têm idade acima de 30 anos e, desta maneira, temos a mais jovem com 31 anos, outra com 37, uma com 43 anos, duas com 55 anos e a última com 47 anos. Todas elas possuem renda familiar total entre um e três salários mínimos.

Todas vivem em núcleos familiares que não correspondem à ideia de família que vigorou durante décadas - associada a um modelo no qual o núcleo era composto por um casal heterossexual com filhos/as, cabendo ao homem o lugar de chefe e provedor da família e à mulher a atenção dos filhos e o gerenciamento do

²⁸ Homenagem à trabalhadora doméstica, liderança que contribuiu na organização sindical das trabalhadoras em Recife.

²⁹ Homenagem à fundadora da primeira Associação de Trabalhadores Domésticos do país, em 1936, onde permaneceu até 1949 no cargo de presidenta.

³⁰ Homenagem à trabalhadora doméstica, liderança que contribuiu na organização sindical das trabalhadoras no Espírito Santo.

³¹ Filha de negros, Carolina de Jesus nasceu em Sacramento, estado de Minas Gerais. De família pobre, por meio de sua escrita de contestação, Carolina revela a importância do testemunho como meio de denúncia sociopolítica de uma cultura hegemônica que exclui. Sua obra mais conhecida é *Quarto de despejo*, que resgata e delata uma face da vida cultural brasileira no início da modernização da cidade de São Paulo e do surgimento de suas favelas.

³² Nascida na comunidade do Carambita, bairro da periferia de Valença, no sul do Rio de Janeiro, trabalhou como empregada doméstica por mais de 20 anos, até ser “descoberta” pelo compositor Hermínio Bello de Carvalho em 1963. Conhecida também como Rainha Ginga e Quelé – duas maneiras de tratá-la com a imponência do título de realeza e com a corruptela carinhosa de seu nome – Clementina fascinou boa parte dos representantes da Música Popular Brasileira. Artistas como João Bosco, Milton Nascimento e Alceu Valença fizeram questão de registrar sua voz em seus álbuns. Apesar de não registrar grande sucesso em vendagem de discos, a rainha impressionava a todos com suas apresentações nos palcos, onde tinha um contato direto com seu público.

³³ Homenagem à trabalhadora doméstica, liderança que contribuiu na organização sindical das trabalhadoras em São Paulo.

lar. Pertencem a núcleos familiares que se identificam como modelo referencial de “família” nas camadas populares, em que há complementaridade nos papéis, ou seja, ainda que exista um homem no domicílio, a mulher assume um papel de provedora e, em outros casos, de chefia familiar.

Para as trabalhadoras domésticas, exercerem o papel de “chefia familiar” faz parte da realidade de vida dessas mulheres, o que muitas vezes contraria o retrato uniforme das formas de organização familiar no Brasil, conforme os estudos³⁴ sobre “novos arranjos familiares” já sinalizaram.

Em relação à situação conjugal, do total, duas são casadas, 01 convive maritalmente, 02 são separadas e 01 solteira. Estas 03 últimas vivem sozinhas e se consideram mulheres chefes de família³⁵. Todas são mulheres provedoras, independentemente de residirem ou não com um companheiro.

Das seis entrevistadas, 05 se autodeclararam negras e 01 branca. Todas residem na Cidade de Salvador, no Bairro da Mata Escura, na zona urbana da cidade, e o número de filhos variou: uma não tem filhos, duas têm dois filhos, outra tem três filhos, a outra quatro e a última seis filhos. Suas histórias de vida revelaram um forte interesse pela maternidade.

Em relação ao tempo em que exercem a ocupação no trabalho doméstico, duas exercem há 30 anos, ou seja, são marcadas pelo trabalho doméstico infantil, pois iniciaram com 12 anos de idade, uma exerce há 22 anos, outras duas há 18 anos e a outra há 13 anos. No caso das duas primeiras interlocutoras, durante suas trajetórias, tiveram alguns períodos de desemprego, que somados chegam a cerca de 4 anos.

Conforme verifiquei nos registros do Sindicato dos Trabalhadores Domésticos da Bahia (Sindoméstico-Ba), todas encontraram no emprego doméstico alternativa de entrada no mercado de trabalho, principalmente para as mulheres com baixa escolaridade e que supostamente não tinham uma qualificação. Além disso, considerando a renda das interlocutoras e relacionando-a com a questão de raça, reafirma-se a nítida desvantagem de inserção das mulheres negras no mercado de trabalho brasileiro. Assim, a baixa renda reflete a desvalorização do trabalho

³⁴ Os estudos de ARRIAGADA, 2002; OLIVEIRA E GARCÍA, 2004.

³⁵ No Brasil existe uma vasta produção que trata da chefia familiar feminina sob diferentes perspectivas. Como exemplo, temos os estudos de CASTRO (1989); OLIVEIRA (1992); CIOFFI (1998); MEDEIROS E OSÓRIO (2000); BERQUÓ (1998).

doméstico e a ocultação e o não reconhecimento dessas mulheres como sujeitos da produção: são mecanismos de perpetuação das desigualdades.

Alguns elementos de caracterização apresentados até aqui serão retomados, sempre que for pertinente, durante as análises das falas das interlocutoras, nos capítulos seguintes.

4 O TRABALHO DOMÉSTICO – TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS

A história do trabalho doméstico traz o estigma das relações perversas do período escravista e do ocorrido durante boa parte do período colonial e do Império, quando as tarefas do lar ficavam a cargo de escravos/as domésticos/as³⁶. Atualmente, nas falas das trabalhadoras domésticas, o termo *escavidão* é muito presente e marcante, principalmente quando fazem referência a sua existência como empregada doméstica. Assim, situar e analisar a origem desse trabalho, historicamente, exige um olhar não linear, que este estudo não pretende apresentar, e sim apontar brevemente alguns aspectos do período escravista que demarcam as relações desse trabalho, considerando que o aspecto mais visível dessa relação é referente à *raça*, que continuou sobre a face das/os trabalhadoras/es menos qualificadas/os.

4.1 DAS MUCAMAS, CRIADAS, À MOÇA QUE TRABALHA LÁ EM CASA: ASPECTOS HISTÓRICOS

“Nossos passos vêm de longe”

(Jurema Werneck)

Essa frase, utilizada com frequência pelo Movimento de Mulheres Negras, reflete e reafirma a trajetória longa sobre a participação dessas mulheres na organização da vida e da resistência escrava no Brasil. Mulheres invisibilizadas, estereotipadas e silenciadas pela historiografia oficial brasileira e pelo sistemas patriarcal e racista.

Elas foram reduzidas à condição de “coisa”, privadas de todos os direitos civis, oprimidas pelo seu Senhor e Senhora. Assim, o trabalho feminino era considerado menos produtivo e a vida útil da mulher era menor. Apesar disso,

³⁶ A exiguidade do mercado de trabalho numa sociedade tipicamente rural fez com que nem sempre o serviço doméstico fosse uma ocupação exclusivamente feminina. Atualmente, no Brasil, como em toda a América Latina e Caribe, cerca de 95% dos ocupados no trabalho doméstico são mulheres (Melo, op.cit.).

desenvolviam vários tipos de trabalho, seja na faina agrícola ou nas tarefas domésticas na casa-grande. Eram lavadeiras, babás, arrumadeiras, cozinheiras e tornavam-se parteiras, benzedoras e temidas feiticeiras (DEL PRIORE, 2000).

Assim, a divisão racial do trabalho é fruto persistente do processo de colonização, e explica a noção de inferioridade de raça forjada pelos chamados colonizadores, desvalorizando o trabalho realizado pela população negra e indígena.

Nas três primeiras décadas do século XIX, observa-se um alto patamar de tráfico de pessoas africanas. Estima-se em cerca de sete mil a média anual de escravos/as importados/as, entre congos, angolas, benguelas, caçanjes, minas e outros indivíduos provenientes de diversos povos e grupos étnicos que habitavam cidades e regiões do continente africano (REIS, 1991).

Entre os grupos escravizados, as mulheres correspondiam, numa média geral, a um contingente de 20% inferior ao número de homens transportados. O apresamento das mulheres africanas esteve de algum modo condicionado à oferta de cativos do sexo masculino, assim como as demandas diferenciadas, tanto na África como nas Américas, variando ainda ao longo do tempo (SCHUMAHER e BRAZIL, 2007).

Segundo os autores, os estudos baseados em documentos marítimos descrevem fragmentos desse comércio humano, e registram que no final da década de 1830, entre os cativos transportados pelo navio Brilhante, 186 eram homens e 39 mulheres. Na escuna Feliz, chegaram 130 africanos e 37 africanas. Registram ainda que a preferência dos negociantes era pelas “molecas” de “peito em pé”, jovens e com aparência saudável.

Em relação a como os corpos das mulheres negras são apresentados no período escravista e pós-escravista, considerando o contexto estadunidense, Hooks (1995) vai dizer que:

[...] Mais que qualquer grupo de mulheres nesta sociedade, as negras têm sido consideradas “só corpos, sem mentes”. A utilização de corpos femininos negros na escravidão como incubadoras para a geração de outros escravos era a exemplificação prática da ideia de que as “mulheres desregradas” devem ser controladas. Para justificar a exploração masculina branca e o estupro das negras durante a escravidão, a cultura branca teve que produzir uma iconografia de corpos de negras que insistia em representá-las altamente dotadas de sexo, a perfeita encarnação de um erotismo primitivo e desenfreado (HOOKS, 1995, p. 464-478).

Essas representações sobre a sexualidade das mulheres negras estão presentes até os dias de hoje, principalmente no mundo do trabalho doméstico, pois as trabalhadoras domésticas, marcadas pelos estereótipos da servidão e vistas como objeto erótico, muitas vezes sofrem assédio sexual³⁷ – pelos patrões e, em alguns casos, pelos filhos destes.

Ainda segundo Schumacher e Brazil (2007), entre os/as escravos/as que trabalhavam na Casa Grande, eram escolhidas as mucamas entre as negras de presença mais agradável, em geral aquelas que não apresentavam comportamento agressivo. Nos anúncios dos jornais brasileiros do século XIX, percebe-se a valorização dos escravos de tipo físico e de características culturais mais semelhantes aos da população culturalmente dominante.

Neste período, a Bahia vive uma prosperidade econômica, onde os grandes comerciantes e proprietários ligados à exportação tiveram muito lucro. Por outro lado, entre 1751 e 1830, os salários diminuíram continuamente e o desemprego cresceu sem parar. Era difícil para o trabalhador livre arrumar emprego em uma sociedade escravista. Esse fato conduziu à existência de uma camada de homens livres e pobres, que não recebiam benefício da prosperidade da lavoura e do grande comércio (MATTA, 1999).

Ao longo deste século, a mão de obra escrava permaneceu importante. Os escravos urbanos dividiam a faina diária entre a casa e a rua. Os que trabalhavam só na rua, como *ganhadores*, em geral contratavam com os senhores uma soma diária ou semanal, embolsando o que sobrava. O pecúlio acumulado durante anos de trabalho permitia a muitos a compra da alforria, frequentemente paga a prestação.

Numa sociedade escravista, as chances do trabalhador livre não eram grandes. O trabalho manual era desvalorizado, considerado coisa de escravo/a e negro/a, destinado principalmente às mulheres. Consideradas “quentes e sensuais”, estas mulheres foram objeto sexual de uso desmedido e licencioso, pelos seus senhores e seus filhos, além de serem obrigadas a se prostituírem aumentando assim os ganhos dos seus proprietários (Del Priore, 2000).

³⁷ “Constranger alguém com intuito de obter vantagem ou favorecimento sexual, prevalecendo-se o agente da sua condição de superior hierárquico ou ascendência inerente ao exercício de emprego, cargo ou função”. TEM, 2010, p. 12

As famílias abastadas tinham, além das escravas domésticas, a possibilidade de contar com mulheres jovens (“mocinhas”)³⁸ para uma espécie de “ajuda contratada”. Essa foi uma forma adicional de trabalho doméstico que, no Brasil, tornou-se a maior fonte de trabalho feminino (Melo, 1998; Saffioti, 1979).

Revisitar a história do trabalho doméstico no Brasil é como adentrar no cenário escuro das senzalas, tendo em vista que a escravidão impôs à população negra as suas marcas do fazer, além das atitudes e comportamentos na organização doméstica e familiar, relacionado ao trabalho manual e escravo.

Mesmo após a abolição, a população negra livre passou a conviver com a população branca pobre, formando assim a classe de subalternos que forneciam as empregadas domésticas para as famílias das classes superiores.

Embora desprezado, o peso deste tipo de trabalho persistiu, durante o processo de urbanização e industrialização do país e com a expansão da classe média, transformando a chamada “ajuda” em serviço doméstico – realizado sobre as bases de casa e comida – para a população migrante de mulheres (principalmente não brancas) nascidas no campo.

Durante a primeira metade do século XX, o processo perdurou, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, onde a incorporação das mulheres rurais ao serviço doméstico constituía uma etapa decisiva de adaptação à vida urbana.

Historicamente desvalorizado, por agregar atividades que “não exigem” uma qualificação, o serviço doméstico se contradiz frente a um mercado de trabalho que caminha para um nível de exigência cada vez maior, onde o aperfeiçoamento profissional por meio da qualificação exige, no mínimo, os instrumentais de formação escolar básica para assimilação e o exercício eficaz de diversas funções.

O desenvolvimento da tecnologia vem inserindo novos equipamentos para uso doméstico que exigem conhecimentos, com graus de complexidade cada vez maiores. Neste mercado, o aperfeiçoamento profissional a partir da qualificação exige, no mínimo, os instrumentais de formação escolar básica para a assimilação e o exercício eficaz de diversas funções. Nestes termos, visualiza-se como problema a baixa qualificação das/os trabalhadoras/es domésticas/os no Brasil.

³⁸ As “mocinhas” eram mulheres nascidas no campo, enviadas pela sua família para outra casa, como um passo intermediário entre a casa de sua família e o matrimônio (MELO, 1998).

4.2 TRABALHO DOMÉSTICO TAMBÉM É PROFISSÃO: DEBATE ATUAL

O trabalho doméstico no país vem sendo marcado por um conjunto de desafios que abrangem desde a inclusão social plena e o resgate da cidadania das trabalhadoras e trabalhadores dedicados a esta ocupação, até os processos políticos e legislativos que definem a abrangência de seus direitos frente aos direitos do conjunto dos trabalhadores brasileiros.

Estes desafios envolvem a reorientação do olhar da sociedade sobre o serviço doméstico nas suas várias formas, para ultrapassar os preconceitos e discriminações combinadas que sobre ele incidem, relacionados às mulheres, à questão racial e às diferentes gerações no mercado de trabalho.

É necessário o esforço conjunto da sociedade brasileira, amparado por um amplo processo de diálogo social, de forma a construir e reafirmar a ocupação doméstica como uma atividade profissional qualificada, valorizando-a socialmente.

Os estudos de Melo (1998), Brites (2000), Kofes (2001), Brandt (2002) e Vidal (2007) reafirmam que muitas trabalhadoras domésticas brasileiras são mulheres jovens nascidas no campo que migraram para os centros urbanos, por acreditarem numa melhora na sua condição de vida.

Nas últimas décadas, essa atividade se transformou em um bolsão de ocupação para a mão de obra feminina, principalmente porque constitui, do ponto de vista cultural, “o lugar da mulher”. Essa atividade é, por isso, o refúgio das trabalhadoras com baixa escolaridade, pobres e negras. Enquanto nos países centrais o trabalho doméstico (como conhecemos - assalariado, precário, de baixa remuneração, contínuo e de baixa qualificação) parece fadado à extinção³⁹, na América Latina, especialmente no Brasil, nas últimas décadas verificamos não apenas a sua permanência, como também uma evolução na natureza desse trabalho, tendo em vista a valorização e a crescente importância que tem se conferido ao trabalho doméstico, bem como os serviços de cuidados em geral, por parte da sociedade e da economia mundial (Valenzuela, 2010).

Segundo o pensamento de Brandt (2002), nas décadas de 1970 e 80, alguns cientistas sociais brasileiros previram o fim do trabalho doméstico remunerado,

³⁹ Silva (1998).

apresentando dois argumentos: o primeiro estaria relacionado aos questionamentos do movimento feminista em relação à exploração de uma mulher (empregada doméstica) por outra mulher (a patroa). Esse argumento repercutiria na sociedade, que faria com que as trabalhadoras se recusassem a desenvolver essa atividade, aliado ao desenvolvimento da economia nacional, que proporcionaria novos e melhores postos de trabalho; o segundo se relacionaria às novas tecnologias domésticas, que tornariam as tarefas domésticas mais fáceis de serem desenvolvidas.

Contudo, de acordo com a mesma autora, não foi isso que aconteceu: os processos sofridos pela economia nacional nas últimas décadas frustraram as expectativas acima. O crescimento da esfera “propriamente capitalista” da economia foi medíocre nas décadas de 1980 e 90, e o prognóstico predominante entre analistas econômicos para a primeira década do novo século parece ser o mesmo (BRANDT, 2002, p. 167).

Ainda nesse período, as diferenças de contratos também foram analisadas nas pesquisas acadêmicas sobre o emprego doméstico. Melo (1998), por exemplo, distinguiu dois tipos de empregadas domésticas: as mensalistas, que são trabalhadoras que, em geral, vivem no local de trabalho, sempre recebem salário mensal, mais casa e comida, e as diaristas, que são aquelas que não residem no local de trabalho, trabalham em várias casas de família, recebem salário diário ou semanal/ mensal (MELO, 1998, p. 2)

Nos últimos anos, essa realidade do trabalho doméstico vem passando por mudanças, junto com um maior reconhecimento social da ocupação e a preocupação por suas condições de trabalho e dos direitos trabalhistas fundamentais. As pesquisas têm indicado, por exemplo, que o número de contratos de empregadas domésticas que residem na casa da família empregadora tem diminuído. Os estudos de Brandt (2002) sinalizam que, durante as décadas de 1970 e 1980, passou-se a contratar mais empregadas que têm domicílio próprio e que se deslocam diariamente para a casa da família empregadora, do que empregadas que residem no ambiente de trabalho (BRANDT, 2002, p. 123).

Reafirmando essa realidade, as pesquisas de Vidal (2007) também destacaram essa inversão. Ele relatou que o censo do ano de 2000 aponta que menos de 10% das mulheres que se declaram empregadas domésticas dormem no emprego. Vidal destacou ainda que os empregadores relacionam essa inversão a

um novo senso de intimidade, que os impede de suportar a presença de um estranho em seus lares. As empregadas, por sua vez, veem essa mudança como o resultado de uma reivindicação importante que fizeram (VIDAL, 2007, p.127).

Em relação à importância dessa atividade profissional, diversos estudos recentes⁴⁰ analisam as questões do trabalho doméstico remunerado nos países centrais e periféricos, a partir da perspectiva das mulheres que o executam, ressaltando os modos como as interações entre empregador/a e empregada refletem as hierarquias sociais de raça, gênero e classe.

Especificamente na Região Metropolitana de Salvador (RMS), por ser a mais industrializada do Norte/Nordeste do Brasil, e possuir a maioria da sua população negra, de acordo com a Síntese dos Indicadores Sociais de 2010, dos 3,7 milhões de habitantes, 17,7% são brancos e 81,9% negros (52,5% de pardos e 29,4% de pretos).

Em relação às ocupações na RMS, segundo os dados da Pesquisa de Emprego e Desemprego PED/2010, o trabalho doméstico aparece como o terceiro ofício mais importante para as mulheres, empregando 15,1% das mesmas; perdendo para o setor de serviços (61,4%) e para o setor do comércio (17,6%).

A esta importância demográfica e econômica devem ser acrescentados os aspectos sociais, por exemplo, o crescimento da participação das mulheres chefes de família, superior à da média da população feminina ocupada (28,8%). Neste contexto, se cruzam as discriminações de classe (o emprego não formal ainda é maioria - 77% não têm carteira assinada - com rendimento por volta do salário mínimo), gênero (95% são mulheres, muitas vítimas de assédio e violência sexual) e raça (96,7% são negras/os e pardas/os, são tratadas e se consideram como inferiores) (DIEESE, 2011).

Neste contexto, as trabalhadoras domésticas se inserem como um dos grupos ocupacionais pautados pela informalidade. Esta ocupação é considerada precária em razão das longas jornadas de trabalho desenvolvidas pela maioria das trabalhadoras, pelo baixo índice de posse de carteira de trabalho e seus níveis de remuneração, que estão entre os mais reduzidos no mercado de trabalho.

Em relação ainda à forma de contratação desse serviço, verificamos que, em 2010, acompanhando uma tendência praticada em outras regiões do país, houve um

⁴⁰ Castro (1992); Maneschy (1987); Milkman, Reese e Roth (1998); Melo (1998) e Kofes (2001).

crescimento no número de diaristas para 21,6% em Salvador, o que parece aumentar a precarização do emprego, em virtude de não existir uma legislação que enquadre essa forma de contratação. Em relação à carteira assinada, pré-condição para a contribuição à previdência social e garantia dos direitos, somente 34,9% das trabalhadoras domésticas têm carteira assinada e assim contribuem com a previdência social em 2010 (DIEESE, 2011).

Retomando, nos termos da escravidão ou do assalariamento de um trabalho historicamente desvalorizado, seja na sua dimensão social e/ou econômica, trata-se de um trabalho insuficientemente regulamentado. Desta forma, o trabalho doméstico é regido por normativas especiais, que ainda diferenciam as trabalhadoras domésticas do conjunto dos trabalhadores assalariados do país.

Por se tratar de um trabalho considerado como uma das ocupações com pior qualidade do emprego, e a partir da organização sindical das trabalhadoras, não só no Brasil, como em diversos países, existe uma preocupação do Brasil juntamente com outros países na América Latina (Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela) em relação às condições de trabalho e usufruto dos direitos trabalhistas fundamentais das trabalhadoras domésticas.

No Brasil, o movimento pela conquista dos direitos das trabalhadoras domésticas teve início com a fundação da primeira associação da categoria em Campinas (SP), por uma trabalhadora mineira, chamada Laudelina Campos Melo, em 1936. Em 1943, a promulgação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) excluiu as trabalhadoras domésticas da redefinição de direitos trabalhistas. Depois, em 1972, a Lei Nº 5.859 ampliou parcialmente esses direitos, estabelecendo a formalização do contrato de emprego doméstico, por meio de anotação na carteira de trabalho.

A partir da Constituinte, e com o fortalecimento da organização sindical das trabalhadoras, a categoria fundou, além dos Sindicatos, a Federação Nacional das Trabalhadoras Domésticas (FENATRAD). A articulação pela conquista de direitos ganhou apoio dos movimentos de mulheres, feministas e agências internacionais, entre elas a Organização Internacional do Trabalho (OIT), Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal) e Organização das Nações Unidas (ONU Mulheres). Tornou-se, também, pauta do governo federal, envolvendo a Secretaria

de Políticas para as Mulheres, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e Ministério do Trabalho.

Como resposta a essa preocupação, foi realizado em 2011, em Genebra, na Suíça, um diálogo no seio da 100ª Conferência Internacional do Trabalho (CIT), com vistas à adoção de um instrumento normativo internacional sobre as normas trabalhistas mínimas para garantir os direitos trabalhistas das trabalhadoras domésticas.

Assim, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) - da qual o Brasil é membro - aprovou no dia 16 de junho de 2011 a Convenção⁴¹ intitulada de Convenção sobre o Trabalho Decente para as Trabalhadoras e Trabalhadores Domésticos (no. 189) acompanhada de uma Recomendação⁴² com o mesmo título (no. 201), que normatiza as condições de trabalho das trabalhadoras domésticas de todo o mundo, com o objetivo de melhorá-las, equiparando seus direitos aos dos demais trabalhadores.

As discussões na Conferência foram realizadas por uma comissão tripartite, formada por representantes do governo, trabalhadores e empregadores dos 183 estados membros da OIT presentes, e foram orientadas pela ideia de propor instrumentos ratificáveis e flexíveis, mas ao mesmo tempo que garantissem uma proteção efetiva dos direitos dos/as trabalhadores/as domésticos/as.

Assim, a Convenção (nº 189) e a Recomendação (nº 201) estabelecem direitos e princípios básicos para esta categoria, conforme resumo no Quadro 1 abaixo:

Quadro 1- Resumo da Convenção nº 189 e da Recomendação nº. 201

Convenção	
Artigos	Conteúdo
1 e 2	<u>Definições e cobertura</u> : trabalho doméstico: aquele realizado em ou para domicílio (s); trabalhador: (sexo feminino ou masculino) quem realiza o trabalho doméstico no âmbito de uma relação de trabalho, estando excluídos aqueles/as que o fazem de maneira ocasional e sem que seja um meio de subsistência. A convenção se aplica a todos/as trabalhadores/as domésticos/as. Há possibilidade de exclusão de categorias, desde que justificadas (outra proteção equivalente ou questões substantivas).
	<u>Direitos humanos e direitos fundamentais do trabalho</u> : implementação de

⁴¹ É um tratado adotado pela Conferência Internacional do Trabalho, que é composta por representantes de governos, trabalhadores e empregadores dos 183 Estados Membros da OIT- OIT, 2012.

⁴² A Recomendação é um complemento da Convenção composto de diretrizes e sugestões de políticas públicas. OIT, 2012.

3 e 4	medidas efetivas para garantir estes direitos. <u>Trabalho Infantil Doméstico</u> : estabelecimento de idade mínima, em consonância com convenções associadas ao tema (nº 138 e 182), e adoção de medidas com relação a trabalhadores/as com menos de 18 anos.
5	<u>Proteção contra abusos, assédio e violência</u> : adoção de medidas nestes temas.
6	<u>Condições de emprego equitativas e trabalho decente</u> : adoção de medidas efetivas nestes temas.
7	Informação sobre termos e condições, quando possível em contratos de trabalho.
8	<u>Proteção às/aos trabalhadoras/es domésticas/os migrantes</u> : oferta de emprego por escrito/contrato de trabalho com condições estabelecidas no artigo 7, ainda no país de origem.
9	Liberdade para decidir moradia, se acompanha ou não membros do domicílio em suas férias e quanto a manter em posse seus documentos.
10	<u>Jornada de trabalho</u> : medidas para assegurar jornada, compensação de horas extras e períodos de descanso diários, semanais (24 horas consecutivas) e férias. Tempo em que trabalhadores/as estão à disposição conta como horas de trabalho.
11	Estabelecimento de remuneração mínima.
12	<u>Remunerações e proteção social</u> : pagamentos em dinheiro, em intervalos regulares e pelo menos uma vez ao mês. Possibilidade de pagamento <i>in natura</i> , desde que estabelecidas condições para que não seja desfavorável.
13 e 14	Medidas de saúde e segurança no trabalho; proteção social e proteção à maternidade.
15	<u>Agências de emprego privadas</u> : condições de funcionamento; proteção contra abusos de agências de emprego mediante obrigações jurídicas.
16	Acesso a instâncias de resolução de conflitos.
17	<u>Inspeção do Trabalho</u> : adoção de medidas e possibilidade de acesso ao domicílio, com respeito à privacidade.
18	As disposições da Convenção deverão ser colocadas em prática por meio da legislação nacional, de acordos coletivos e de outras medidas adicionais com relação aos/às trabalhadores/as domésticos/as.
19	Procedimentos para adoção, ratificação e implementação da convenção.
Recomendação	
Artigos	Conteúdo
2	<u>Liberdade de associação e direito à negociação coletiva</u> : revisão da legislação nacional no sentido de tornar efetivos estes direitos. Direito dos/as trabalhadores/as domésticos/as e dos empregadores/as terem suas próprias organizações.
3	<u>Exames médicos</u> : princípio da confidencialidade; impedimento de exames de HIV e gravidez e não discriminação em função de exames.
4	<u>Medidas com relação aos exames médicos</u> : informação sobre saúde pública.
	<u>Identificação e proibição de trabalho doméstico insalubre para crianças, proteção para trabalhadores/as domésticos/as jovens</u> : para estes

5	últimos, limitação da jornada; proibição de trabalho noturno; restrição quanto a tarefas penosas e vigilância das condições de trabalho.
6	Informações sobre termos e condições de emprego; estabelecimento de informações em contratos.
7	<u>Proteção contra abuso, assédio e violência</u> : estabelecimento de mecanismos de queixa; programas de reinserção e readaptação de trabalhadores/as vítimas.
8 - 13	<u>Jornada de trabalho</u> : registro exato das horas trabalhadas, das horas extras e dos períodos de disponibilidade imediata para o trabalho de fácil acesso para os/das trabalhadores/as; regulamentação do tempo em que o trabalhador/a está disponível para o trabalho; estabelecimento de medidas específicas para trabalho noturno; estabelecimento de pausas durante jornada diária; estabelecimento de descanso semanal de 24 horas, em comum acordo; compensação por trabalho em dia de descanso; acompanhamento dos membros do domicílio nos períodos de férias não deve ser considerado como férias do/a trabalhador/a.
14 - 15	<u>Proteção quanto à remunerações e pagamento <i>in natura</i></u> : limitação de pagamento <i>in natura</i> ; critérios objetivos para cálculo do valor; considerar somente questão de alimentação e alojamento; proibição de incluir artigos relacionados ao desempenho do trabalho; informações precisas quanto aos valores do pagamento.
17	Condições adequadas de acomodação e alimentação.
18	Prazo para busca de outro emprego e tempo livre durante o trabalho em casos de término do emprego por iniciativa do empregador/a para trabalhadores/as que moram nas residências.
19	<u>Saúde e segurança</u> : Medidas e dados sobre saúde e segurança no trabalho; estabelecimento de sistema de inspeção.
20	Adoção de medidas para contribuição à previdência social.
21 e 22	<u>Trabalhadores/as migrantes</u> : sistema de visitas; rede de alojamento de urgência; linha telefônica de assistência; informações quanto às obrigações dos empregadores, legislação e direitos no caso dos trabalhadores/as nos países de origem e destino; repatriação.
23	<u>Agências de emprego privadas</u> : promoção de boas práticas das agências privadas de emprego com relação ao trabalho doméstico.
24	<u>Inspeção do trabalho</u> : estabelecimento de condições para a inspeção do trabalho.
25	<u>Políticas e programas</u> : para o desenvolvimento continuado de competências e qualificação, incluindo alfabetização; para favorecer o equilíbrio entre trabalho e família; formulação de dados estatísticos sobre trabalhadores/as domésticos/as.
26	Cooperação internacional para proteção dos trabalhadores/as domésticos/as.

Fonte: Adaptado da OIT- 2012

Portanto, as normas apresentadas nessa Convenção – primeira norma mundial dirigida às trabalhadoras domésticas - além de beneficiar cerca de 7 milhões de trabalhadoras domésticas brasileiras (IPEA, 2012), pode também atender a mais de 50 milhões de trabalhadoras em todo o mundo (OIT, 2012).

Assim, para a Convenção 189 entrar em vigor, se fazem necessários alguns procedimentos nacionais em cada país, e deve ser ratificada primeiramente em pelo menos dois países. Assim, os primeiros países a ratificarem a Convenção foram Uruguai e Filipinas. Até o momento, além desses dois, outros quatro países completaram os procedimentos e muitos outros já deram início a este processo (OIT, 2013).

No caso do Brasil, a Convenção, para ser aplicada às trabalhadoras brasileiras, tem que ser ratificada pelo Congresso Nacional e, para isso, a Constituição Brasileira precisará passar por uma modificação, através do Projeto de Emenda Constitucional (PEC) 478, denominada “PEC das Domésticas”, que propõe mudanças na legislação brasileira relacionada à ampliação dos direitos das trabalhadoras domésticas.

Trata-se de dois processos diferentes, ou seja, a “PEC das Domésticas” não substitui a Convenção 189 e vice-versa. Esse processo vem se concretizando, mesmo que a “passos lentos” no interior das Instituições políticas e governamentais (principalmente o Ministério do Trabalho e Emprego), com o apoio das Organizações Internacionais multilaterais, como a exemplo da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e com uma forte pressão das entidades sindicais das trabalhadoras domésticas.

Em relação ao processo de tramitação da Emenda Constitucional, teve origem em Proposta de Emenda Constitucional da Câmara dos Deputados (PEC Nº 478/2010) que, no Senado, levou o número PEC Nº 66/2012 e ficou conhecida como a “PEC das Domésticas”. Assim, foi aprovado por unanimidade na Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) e, depois, a proposta seguiu para apreciação em dois turnos no plenário do Senado, onde também foi aprovada por unanimidade nos dias 19 e 26 de março (2013), respectivamente.

Como resultado, a PEC foi transformada em Emenda Constitucional (EC) 72/2013, promulgada em 2 de abril do mesmo ano, ampliando de 9 para 25 os direitos de trabalhadores e trabalhadoras domésticas em todo o País.

Entretanto, sete direitos previstos na emenda ainda dependem de regulamentação: Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS), pagamento de hora extra noturna, seguro-desemprego, salário-família, assistência educacional para filhos e dependentes até cinco anos, seguro contra acidente de trabalho e

relação de emprego protegida contra despedida arbitrária ou sem justa causa (veja cada tópico no final deste informativo).

A regulamentação depende da vontade política do Congresso Nacional e também do governo federal. No Poder Legislativo, a Comissão Mista de Consolidação das Leis do Congresso Nacional definiu como primeira tarefa a elaboração de um projeto de lei para regulamentar a Emenda Constitucional 72/2013.

Considerando esse cenário, após a aprovação no Senado, as trabalhadoras domésticas, organizadas nos Sindicatos e Federação, fizeram uma mobilização no sentido de sensibilizar a sociedades e os autores governamentais e políticos sobre o tema, por que, apesar de considerar uma conquista a aprovação da PEC, as trabalhadoras ainda têm muitos desafios, tendo em vista que 70% da categoria ainda estão na informalidade. Em alguns estados do Brasil, essa proporção é de 90% ou mais (OIT, 2012), apesar do Governo Federal em 2006 ter editado a Medida Provisória no. 284, que permite ao contribuinte que paga imposto de renda e emprega uma trabalhadora doméstica, a dedução na declaração de Imposto de Renda (IR) dos 12% recolhidos mensalmente à Previdência Social, visando assim incentivar a formalização do trabalho doméstico.

Neste cenário, as trabalhadoras domésticas têm um longo caminho a percorrer, para que realmente os direitos sejam efetivamente respeitados, conforme destaque no Quadro 2 abaixo:

Quadro 2 - O que muda e o que falta ser regulamentado para a garantia dos direitos dos/as trabalhadores/as domésticos/as

COMO ERA	COMO FICA
<p><i>O artigo 7º da Constituição Federal estabelecia os direitos dos trabalhadores urbanos e rurais e, em parágrafo único, assegurava aos trabalhadores domésticos somente 9 itens:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1 - Salário mínimo 2 - Irredutibilidade do salário 3 - Décimo terceiro salário 4 - Repouso semanal remunerado 5 - Férias anuais 6 - Licença gestante 7 - Licença paternidade 8 - Aviso prévio proporcional 9 - Aposentadoria, além de sua integração à previdência social 	<p>Direitos imediatos (em vigor desde 03/04/2013) <i>Com a promulgação da Emenda 72/2013, 9 direitos passaram a ser imediatos:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1 - Garantia de salário, nunca inferior ao mínimo 2 - Proteção do salário na forma da lei, constituindo crime sua retenção dolosa 3 - Jornada de trabalho normal não superior a 8 horas diárias e 44 semanais, facultada compensação de horários e redução da jornada mediante acordo 4 - Hora extra de no mínimo 50% do valor da hora normal 5 - Redução dos riscos inerentes ao trabalho, por meio de normas de saúde, higiene e segurança.

	<p>6 - Reconhecimento de acordo de trabalho</p> <p>7 - Proibição de diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil.</p> <p>8 - Proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência</p> <p>9 - Proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de 18 anos e de qualquer trabalho a menores de 16 anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de 14 anos.</p>
Direitos que ainda dependem de regulamentação	
<p><i>O Congresso está analisando a melhor forma de regulamentar os 7 direitos que precisam de legislação complementar. Já aprovados pelo Senado, esses pontos ainda precisam ser aprovados pela Câmara. São eles:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1 - Fundo de garantia do tempo de serviço 2 - Remuneração do trabalho noturno superior à do diurno 3 - Seguro-desemprego, em caso de desemprego involuntário 4 - Salário-família pago em razão do dependente do trabalhador de baixa renda nos termos da lei 5 - Assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 anos de idade em creches e pré-escolas (**) 6 - Seguro contra acidentes de trabalho, a cargo do empregador, sem excluir a indenização a que este está obrigado, quando incorrer em dolo ou culpa 7 - Relação de emprego protegida contra despedida arbitrária ou sem justa causa, que será definida em lei complementar que irá prever indenização compensatória 	
Os principais pontos da regulamentação	
<ul style="list-style-type: none"> • Definição e contrato de trabalho – O emprego doméstico é caracterizado quando um empregado trabalha acima de dois dias por semana em uma mesma residência. Empregador e empregado devem firmar contrato de trabalho que poderá ser rescindido a qualquer tempo, por ambas as partes, desde que pago o aviso-prévio na forma que prevê a CLT – Consolidação das Leis do Trabalho. O contrato de experiência pode ter prazo inferior a 45 dias. É PROIBIDA a contratação de menor de 18 anos para fins de trabalho doméstico. • Jornada de trabalho – A jornada de trabalho é de oito horas diárias e 44 horas semanais, mas o empregador pode optar pelo regime de 12 horas de trabalho, desde que seguidas de descanso de 36 horas. O intervalo mínimo para almoço diário é de meia hora (30 minutos). • Banco de horas – O trabalho que exceder a 44 horas semanais será compensado com horas extras ou folgas, mas as 40 primeiras horas extras têm que ser remuneradas. As horas extras (do banco de horas) deverão ser compensadas no prazo máximo de um ano. • FGTS e INSS – Ao todo, o empregador pagará mensalmente 20% de alíquota incidente sobre o salário pago, sendo 8% de FGTS + 8% de INSS + 0,8% de seguro contra acidente + 3,2% relativo à rescisão contratual (***). • (***) Multa em caso de rescisão de demissão – A multa de 40% nas demissões de 	

trabalhadores domésticos (sem justa causa) será custeada pela alíquota mensal de 3,2% do salário, a ser recolhida pelo empregador em fundo separado do FGTS. Essa multa poderá ser sacada quando o empregado for demitido, mas nas demissões por justa causa, licença morte ou aposentadoria, o valor será revertido ao empregador.

- **Simplex Doméstico** – Será criado, em 120 dias após a lei ser sancionada, um sistema (Super Simplex) para que todas as contribuições sejam pagas pelo empregador em boleto bancário único, a ser retirado pela Internet. Caberá ao Ministério do Trabalho publicar portaria sistematizando a forma de pagamento.
- **Viagem** – As horas excedidas pelo empregado doméstico durante viagens com a família do empregador poderão ser compensadas após o término da viagem. A remuneração será acrescida de 25% e o empregador não poderá descontar despesas com alimentação, transporte ou hospedagem.
- **Férias e benefícios** – Os 30 dias de férias poderão ser divididos em dois períodos ao longo de um ano, sendo que um dos períodos deverá ter, no mínimo, 14 dias. O seguro desemprego poderá ser pago durante no máximo três meses. A licença maternidade será de 120 dias. O auxílio transporte poderá ser pago por meio de vale transporte ou em espécie (dinheiro). O aviso-prévio será pago proporcionalmente ao tempo trabalhado.
- **Acerto com a Previdência** – Será criado o Programa de Recuperação Previdenciária dos Empregados Domésticos (REDOM), pelo qual poderá haver o parcelamento de débitos com o INSS vencidos em 30/04/2013. O parcelamento terá redução de 100% das multas e dos encargos advocatícios; e de 60% dos juros. Os débitos incluídos no REDOM poderão ser parcelados em até 120 dias, com prestação mínima de R\$ 100,00. O parcelamento deverá ser requerido pelo empregador no prazo máximo de 120 dias contados a partir da data em que a lei for sancionada. O não pagamento de três parcelas implicará em rescisão imediata do parcelamento.
- **Fiscalização** – A fiscalização do trabalho doméstico será feita na forma prevista na CLT. Ou seja, em caso flagrante ou denúncia de tortura ou maus tratos, o fiscal poderá adentrar à residência. Nos demais casos, a visita será previamente agendada, mediante autorização por escrito do empregador. **A lei prevê dispositivo de proteção à mulher em casos de violência.**

Fonte: Adaptado a partir das informações extraídas do Portal do Senado <http://www12.senado.gov.br/noticias/infograficos/2013/07/info-regulamentacao-do-trabalho-domestico> - Acesso em: 10 ago. 2013.

Mesmo considerando os direitos que ainda faltam ser regulamentados, a aprovação da “PEC das Domésticas” foi um passo importante para a valorização social desse trabalho. Além disso, trata-se do reconhecimento da força produtiva de milhões de mulheres que trabalham nesse serviço. Considerando a história da organização das trabalhadoras domésticas, após 25 anos da Constituição Federal, essa conquista é o resultado do esforço destas mulheres que assumindo seus papéis de lideranças, demonstraram determinação na luta por seus direitos e na construção de sua cidadania.

4.2.1 Novos olhares sobre o trabalho doméstico

É certo que o processo de aprovação da Emenda Constitucional 72/2013, que igualou os direitos das trabalhadoras domésticas aos demais trabalhadores, alcançou apoio de uma grande parcela da sociedade brasileira e provocou um diálogo na opinião pública e uma repercussão na mídia e nos meios de comunicação. Segundo uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística - Ibope (2013), 91% dos brasileiros são a favor da nova legislação, e somente 3% são contra; os demais não souberam ou não quiseram responder⁴³. Porém, segundo a mesma pesquisa, somente 8% de brasileiros empregam as trabalhadoras domésticas e, desta forma, estarão obrigados a adaptar-se à nova legislação, ou seja, do total de empregadores, 4% dos empregadores de trabalhadoras mensalistas ou de diaristas que trabalham pelo menos três vezes por semana no mesmo domicílio. Os outros 4% têm domésticas no máximo por dois dias por semana e estão fora da nova regra.

Neste contexto, mesmo sendo uma parcela pequena de empregadores, existem opiniões que discordam dessas mudanças e da ampliação dos direitos das trabalhadoras domésticas, alegando que essas leis introduzem o Estado no espaço íntimo da família e na relação afetiva entre patroas e trabalhadoras. Argumentam ainda que essa legalização pode “esfriar” as relações entre a trabalhadora e a família empregadora, e que a nova lei não garante uma fiscalização por parte das Delegacias do Trabalho nas residências para verificar a formalização (assinatura da carteira) e nem tampouco as condições de trabalho.

Assim, esse processo de adaptação exige um novo olhar da sociedade brasileira para esse serviço, e o que se espera é o cumprimento das novas regras a partir da formalização desse trabalho e o reconhecimento dos direitos trabalhistas das domésticas. Portanto, se faz necessário mudar a realidade do trabalho doméstico, pois, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dos 7,2 milhões de empregados domésticos existentes no país, apenas 1,4 milhão desses profissionais tinham carteira assinada (IBGE, 2011).

⁴³ Extraído do jornal O Estado de São Paulo - 03/06/2013.

Ainda em relação a essa realidade, alguns dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT) apontam que, no Brasil, existe um certo temor em relação ao fato de, com o aumento de custos para manter essas trabalhadoras, as famílias empregadoras venham demitir, porém alguns especialistas sinalizam que, no mercado de trabalho, a demanda por trabalhadora doméstica é maior do que a oferta. Nas metrópoles, elas são cada vez mais difíceis de encontrar. Segundo a pesquisa do Ibope, se 2 em cada 10 forem demitidas por causa da nova lei, não terão dificuldade para arrumar outro emprego ou profissão. E isso é um sinal de avanço da sociedade brasileira (Ibope, 2013).

Outro aspecto importante que reflete na mudança desse trabalho é que, em função do aumento dos custos, alguns estudos sinalizam que existe uma tendência para que as famílias empregadoras troquem o regime de trabalho de mensalistas para diaristas, na tentativa de se adaptarem ao novo marco legal e reduzirem os custos com esse serviço. Segundo um levantamento do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), o número de profissionais que opta por atender várias residências durante a semana e receber por serviço quase duplicou de 1999 para 2009: pulou de 1,2 milhão para 2 milhões e, mesmo com a melhora de renda no setor, muitas trabalhadoras preferem atuar como diaristas porque conseguem rendimento maior (IPEA, 2012).

O mesmo estudo aponta que, com o crescimento da renda das trabalhadoras, a categoria vem passando por uma redução ao longo dos anos. Mostra que o número de profissionais caiu de 17% das trabalhadoras, ou seja, 6,9 milhões de domésticas, para 15,7% em 2011, ou 6,2 milhões. E o contingente segue em queda: só em 2012, mais de 40 mil pessoas deixaram de exercer essa função, e o perfil das empregadas domésticas mudou.

Em relação à redução do número de trabalhadoras, o mesmo estudo aponta que um dos fatores é o aumento da escolaridade, que tem levado a uma migração dos profissionais para outras áreas. De acordo com o IBGE, entre os domésticos, os trabalhadores com 11 anos ou mais de estudo saltaram de 9,8% em 2003 para 21,7% em 2012. Desta forma, além da perda de força de trabalho para outros setores, a reposição de mão de obra também começa a dar mostras de esgotamento. Um levantamento do IPEA aponta para uma "inexistência de reposição geracional". A pesquisa mostra que, de 1999 a 2009, o grupo de domésticas na faixa entre 18 e 24 anos recuou de 21,7% para 11,1%, enquanto a

participação das profissionais acima de 30 anos subiu de 56,5% para 72,7% no período. As trabalhadoras com 45 anos ou mais respondem hoje por mais de 30% da categoria (IPEA, 2012).

Em relação à “inexistência de reposição geracional”, destaco a declaração de uma das interlocutoras do grupo pesquisado, que confirma essa nova realidade do trabalho doméstico:

Eu vou dizer uma coisa pra senhora! Nós estamos aí nessa luta como trabalhadora doméstica,.. sei que algumas coisas já melhoraram, mais eu vou dizer... eu hoje fico feliz quando vejo que minhas filhas já estudam e já têm outra profissão pra ela, uma tá estudando direitos humanos e a outra enfermagem, então disso eu sei, elas não vão ser igual a mim, elas têm outra profissão e eu acho bom isso (Valcenir Patricio).

Essa fala reflete a realidade e mostra que a maior parte das trabalhadoras domésticas é constituída por mulheres adultas, conforme conferem os dados de 2010 da Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED), realizada nas regiões metropolitanas de Belo Horizonte, Porto Alegre, Fortaleza, Recife, Salvador e São Paulo, e no Distrito Federal pelo DIEESE, em parceria com a Fundação Seade, Ministério do Trabalho e Emprego, conforme dados na Tabela 1.

TABELA 1							
Distribuição das trabalhadoras domésticas segundo faixa etária							
Regiões Metropolitanas e Distrito Federal – 2010 (em%)							
Faixa Etária	Belo Horizonte	Distrito Federal	Porto Alegre	Recife	Salvador	São Paulo	Fortaleza
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
10 a 17 Anos	(1)	(1)	(1)	(1)	(1)	(1)	3,8
18 a 24 Anos	6,1	12,1	(1)	7,1	10,4	4,7	13,3
25 a 39 Anos	37,2	42,5	28,4	40,7	46,2	36,2	41,2
40 a 49 Anos	29,4	26,3	34,2	31,9	27,3	32,0	25,9
50 a 59 Anos	19,8	14,3	27,6	16,2	12,8	20,7	12,5
60 Anos e Mais	6,2	(1)	5,9	(1)	(1)	5,6	(1)

Fonte: Convênio DIEESE, SEADE, MTE/FAT e instituições regionais. PED – Pesquisa de Emprego e Desemprego.

Nota: (1) A amostra não comporta a desagregação para esta categoria.

Os dados da Tabela 1 mostram a pequena presença de jovens no trabalho doméstico, que pode ser explicada por diversos fatores, entre os quais o crescimento econômico, que gera novas vagas, vem colocando para estas jovens outras oportunidades de trabalho mais reconhecidas, valorizadas pela sociedade, menos precárias e com acesso a direitos, como registro em carteira, jornada pré-definida e salário maior, entre outros. Outro fator é o aumento do nível de escolaridade das jovens, que preferem buscar alternativas de ocupação que representem maiores chances de progresso e status profissional, e melhores perspectivas de ter carteira de trabalho assinada, conforme se confirma na fala apresentada por Dona Valcenir Patricio.

Além da questão geracional, outro elemento que considero importante para esse estudo é a relação do aumento da renda com a exigência pelos patrões de uma mão de obra mais qualificada. Em relação ao aumento da renda, Valenzuela (2010), ao comparar a evolução das remunerações em vários países na América Latina, observa um importante aumento na maioria dos países analisados, o que se associa, possivelmente, à política de aumento do salário mínimo em vários países, somado a uma maior demanda por apoio em serviço doméstico, conforme podemos observar no quadro abaixo:

**Quadro 3 – Renda média da população feminina ocupada no emprego doméstico
(Em múltiplos das respectivas linhas de pobreza *per capita*.)**

	1990	1999	2008
Argentina	2,0	2,4	1,7
Bolívia	1,4	1,8	1,9
Brasil	1,0	1,4	1,7
Chile	1,4	2,2	2,3
Colômbia	1,2	2,1	1,9
Costa Rica	1,5	1,7	1,7
Equador	0,7	0,9	1,9
El Salvador		2,0	2,0
Guatemala	1,4	0,6	1,2
Honduras	0,8	0,5	1,3
México	1,3	1,1	1,4
Nicarágua	2,1	1,4	1,6
Panamá	1,3	2,0	1,8

	1990	1999	2008
Paraguai	0,8	1,6	1,2
Peru		2,9	1,8
Rep. Dominicana		1,1	1,0
Uruguai	1,5	2,1	1,7
Venezuela	1,7	1,3	1,8

Fonte – Extraído da Revista do Observatório Brasil da Igualdade de Gênero, elaborada com base no Panorama Social da CEPAL 2009.

*Para Bolívia, Guatemala e México, utilizou-se o ano de 1989; para Colômbia e Panamá, 1991; e para Nicarágua, 1993.

** Para Chile, Guatemala, México e Nicarágua, utilizou-se o ano de 1998; e para a República Dominicana, 2002.

*** Para Argentina, Chile e Guatemala, utilizou-se o ano de 2006; para a Bolívia e Honduras, 2007; para Colômbia e Nicarágua, 2005; e para El Salvador, 2004.

Assim, segundo Valenzuela (2010), os “aumentos nas remunerações das trabalhadoras domésticas contribuíram para melhorar sua posição relativa na escala de remunerações de cada país”. Apesar disso, essa categoria ainda é a que recebe as menores remunerações, em média, por mês, em 11 dos 18 países analisados. (VALENZUELA, 2010. p. 54).

Nesta direção, a partir das mudanças sociais e da ampliação de oportunidades de trabalho para as mulheres em geral, percebe-se uma transformação na forma como se realiza o trabalho doméstico remunerado. Por sua vez, as trabalhadoras domésticas, conscientes de seus direitos e tendo maior controle de suas vidas, procuram separar vida profissional e pessoal e, desta forma, a grande maioria não aceita o modelo tradicional, segundo o qual a trabalhadora dormia na casa da família empregadora. Nos dias atuais, a trabalhadora desenvolve durante o dia o serviço e retorna para sua casa, rejeitando assim o “quarto de despejo”. Somado a isso, devido aos novos arranjos familiares, como pessoas que moram sozinhas, casais sem filhos e divorciados, deram lugar a novas modalidades no serviço doméstico.

Neste novo cenário, o fortalecimento da necessidade de trabalho doméstico, aliado ao custo crescente, abre espaço para desconstruir a tradicional concepção de associar o trabalho doméstico a noções de família e trabalho não produtivo, negando assim a existência de uma relação de trabalho, justificando assim a insuficiência de regulação, como também o alto grau em que essa é infringida.

Para isso, é necessário superar a dicotomia e a hierarquização com que se estrutura a divisão sexual do trabalho na sociedade e enfrentar essas mudanças,

promovendo a igualdade de direitos e as reformas necessárias para assegurá-los. Nesta direção, as trabalhadoras domésticas devem manter uma forte mobilização para impulsionar o reconhecimento pleno dos seus direitos, como também buscar o aperfeiçoamento profissional através da qualificação, que exige no mínimo os instrumentais de formação escolar básica para assimilação e exercício eficaz de diversas funções. Nestes termos, visualiza-se como desafio o aumento da escolaridade das/os trabalhadoras/es domésticas/os no Brasil.

5 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS/ EDUCAÇÃO DAS MULHERES DAS CLASSES POPULARES: HERANÇA DE DESIGUALDADES

“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”
(Paulo Freire)

Mesmo reconhecendo o avanço na educação das mulheres no Brasil nos últimos anos, ainda persistem, no processo de escolarização, aspectos culturais, históricos, sociais e econômicos que preservam o caráter opressivo e discriminatório que se mostra nas relações de gênero, raça e classe social.

Apesar de alguns indicadores apresentarem uma diminuição das desigualdades educacionais no Brasil, a heterogeneidade do espaço brasileiro obriga a diagnósticos mais específicos, no que se refere às realidades regionais, estaduais e até microrregionais, necessitando de uma análise e desagregação dos dados disponíveis⁴⁴, considerando as variáveis região/estado, idade, domicílio (urbano e rural), gênero e raça⁴⁵.

Como exemplo dessa realidade, os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2011⁴⁶ mostram que as mulheres estudam mais tempo que os homens, considerando os grupos etários, conforme mostra a tabela 2 abaixo.

Tabela 2 - Média de anos de estudos de pessoas com 10 ou mais anos de idade			
FAIXA ETÁRIA	TOTAL	HOMENS	MULHERES
15 a 17 anos	7,5	7,2	7,8
18 ou 19 anos	9,1	8,7	9,5
20 a 24 anos	9,8	9,3	10,2
25 a 29 anos	9,7	9,3	10,0
30 a 39 anos	8,6	8,2	9,0
40 a 49 anos	7,8	7,5	8,1
50 a 59 anos	6,6	6,4	6,7
60 anos ou mais	4,4	4,6	4,3
TOTAL	7,3	7,1	7,5

Fonte: PNAD/IBGE-2011

⁴⁴ Os dados utilizados foram da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD/ 2009) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

⁴⁵ A desagregação de dados em relação às variáveis região/estado, idade, domicílio (urbano e rural), não foram trabalhadas nesse estudo. Somente consideramos os fatores gênero e raça na escolaridade.

⁴⁶ Os dados fazem parte da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2011. O estudo investiga dados sobre população, migração, educação, emprego, família, domicílios e rendimento. Foram ouvidas 358.919 pessoas em 146.207 domicílios. Segundo o IBGE, a população residente em 2011 no país era de 195,2 milhões.

Conforme os dados confirmam, as mulheres de quinze anos ou mais estudam em média durante 7,5 anos, número superior ao desempenho dos homens, que é de 7,1 anos de estudo. A média geral da população no país é de 7,3 anos de estudo. A pesquisa mostra ainda que os índices de tempo de estudo são maiores do que o da pesquisa anterior, feita em 2009, quando a média no país foi de 7,2 anos de estudo, sendo 7,0 para os homens e 7,3 para as mulheres.

Analisando os dados apresentados, observei que a faixa etária com melhor desempenho é das pessoas entre 20 e 24 anos, que declararam estudar por 9,8 anos. Nesta faixa etária, as mulheres declararam ter 10,2 anos de estudos, enquanto os homens disseram ter 9,3 anos de estudo. Um aspecto importante, quando consideramos o recorte etário, é que os homens só superam as mulheres na faixa etária dos 60 anos ou mais, quando eles declaram estudar 4,6 anos, e elas, 4,3 anos.

Em relação à escolaridade das mulheres negras, os dados educacionais compilados na 3ª edição do *Retrato das desigualdades de gênero e raça* destacam que, a partir de 2002, após várias décadas de estabilidade, inicia-se uma tendência de queda na diferença de escolaridade entre brancos e negros no geral. Nesse mesmo ano, a diferença entre a média de anos de estudo de brancos e negros foi, pela primeira vez, desde que a PNAD passou a coletar o quesito cor/raça, menor que dois anos, ficando em 1,9 (VALVERDE e STOCCO, 2009).

O mesmo estudo sinaliza, ainda, que a universalização do acesso à educação fundamental, promovida na década de noventa do século passado, beneficiou a população negra. Conforme pode ser visto na tabela 3, a expansão do acesso à educação fundamental foi acompanhada por uma acentuada queda das desigualdades de acesso ao sistema educacional pelas crianças brancas e negras de 7 a 14 anos, caindo aproximadamente 7 pontos percentuais em 1993, para apenas 1 ponto em 2007.

Tabela 3 – Proporção de crianças de 7 a 14 anos que frequentam escola, segundo sexo cor/raça, Brasil – 1993-2007

Faixa Etária, Sexo e Cor/Raça	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Total	88,6	90,2	91,2	93,0	94,7	95,7	96,5	96,9	97,2	97,1	97,3	97,6	97,6
Branca	92,1	93,3	94,1	95,5	96,5	97,0	97,5	97,7	98,1	98,1	98,0	98,4	98,2
Negra	85,0	87,1	88,3	90,6	93,1	94,4	95,4	96,2	96,4	96,2	96,8	97,1	97,1
Masculino	87,7	89,3	90,6	92,4	94,4	95,3	96,3	96,6	96,9	96,8	97,1	97,5	97,4
Branca	91,8	92,8	94,0	95,4	96,5	96,8	97,5	97,6	97,9	98,2	97,8	98,3	98,1
Negra	83,7	85,9	87,3	89,6	92,5	93,9	95,0	95,7	96,1	95,6	96,4	96,9	96,9
Feminino	89,5	91,1	91,8	93,6	95,0	96,1	96,7	97,3	97,5	97,4	97,6	97,8	97,8
Branca	92,5	93,9	94,3	95,5	96,4	97,2	97,5	97,8	98,3	98,0	98,2	98,5	98,4
Negra	86,4	88,4	89,2	91,6	93,6	95,0	95,8	96,8	96,7	96,8	97,1	97,3	97,3

Fonte: IBGE/Pnad microdados

Adaptado de: Tabela 3.9, elaborado por Ipea/Disoc, UNIFEM e SPM

Alguns estudos⁴⁷ que analisam os dados da população negra no sistema educacional mostram que, mesmo a universalização do acesso ao ensino sendo altamente benéfica à população negra, por si só não é suficiente para a superação das desigualdades raciais na educação. Segundo as análises, nos últimos anos, há um deslocamento da problemática das desigualdades raciais do acesso à educação para o diagnóstico do interior do sistema educacional, pois as diferentes experiências, vivenciadas por crianças e jovens brancos e negros na escola, têm efeito direto em sua permanência, progressão e desempenho (VALVERDE e STOCCO, 2009, p. 914).

Para esse estudo, a importância da articulação de diferentes aspectos e indicadores sociais⁴⁸ para a compreensão das desigualdades educacionais se torna mais evidente na análise da situação na Educação de Jovens e Adultos (EJA), principalmente no processo de alfabetização e no Ensino Fundamental, que são as duas etapas da escolarização que atingem o número maior de trabalhadoras domésticas, conforme detalharei a seguir.

⁴⁷ Ver os estudos de Jaccoud e Natalie Beghin (2002) e Ricardo Henriques (2001), que apresentam um quadro das desigualdades raciais na educação brasileira.

⁴⁸ Para JANUZZI (2004, p.15), “um indicador social é uma medida em geral quantitativa dotada de significado social substantivo, usado para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico (para pesquisa acadêmica) ou programático (para formulação de políticas). É um recurso metodológico, empiricamente referido, que informa algo sobre um aspecto da realidade social ou sobre mudanças que estão se processando na mesma”. No Brasil um dos indicadores socioeconômicos mais polêmicos, desde a sua criação e coleta no século XIX, é o quesito cor. O que é o quesito cor? É um indicador socioeconômico, e sua polêmica reside na sua emblemática revelação das desigualdades sociais e econômicas entre negros e brancos. É ele que indica onde está a concentração da renda, da terra, de todos os bens materiais e de poder.

Entretanto, a persistência da desigualdade é, sem dúvida, a pior característica do analfabetismo brasileiro. Nenhum dos segmentos considerados em situação mais desvantajosa (pop. Rural, Região Nordeste, faixas etárias mais altas e raça/cor negra) apresenta taxa de analfabetismo abaixo de dois dígitos. O índice das pessoas com idade igual ou superior a 15 anos que não sabem ler e escrever é de 9,6%, conforme dados do Censo Demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2011). Portanto, o Brasil reúne, aproximadamente, 14,1 milhões de analfabetos. Entre as cinco regiões geográficas do País, o maior percentual de não alfabetizados está no Nordeste (18,7% dos habitantes).

Diante deste cenário, a intervenção para atenuar esta mazela tornou-se uma prioridade do Governo Federal e do Governo do Estado da Bahia. Para suplantar esta lacuna histórica, o Ministério da Educação (MEC) lançou em 2003 o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos como mecanismo propulsor da escolarização e da promoção da cidadania plena, em todo o País, com prioridade para os 1.928 municípios cuja população era constituída por 25% ou mais de analfabetos – portanto, aproximadamente 90% localizado na região Nordeste e, em 2007, o Governo do Estado da Bahia lançou o Programa TOPA - Todos Pela Alfabetização.

Apesar dos esforços de alguns governos estaduais, em parceria com o Governo Federal, visando à redução do analfabetismo, na Região Nordeste as quedas das taxas ainda são pequenas.

Segundo os dados da PNAD (2009), no período de 2001-2009, em termos de pontos percentuais, a redução no Nordeste foi de 5,5, e em relação à faixa etária, as maiores quedas foram no grupo de pessoas com 40 anos, que chegaram a 4,7 pontos percentuais. Apesar da zona rural, a queda chegou a 6,0 pontos e, considerando o indicador raça/cor, a queda foi de 4,8 pontos percentuais, conforme mostram os dados na tabela 4.

Tabela 4 - Taxa de Analfabetismo da população com 15 anos ou mais, por categorias selecionadas 2001 e 2009 (%)

Categorias		2001	2009
Região	Nordeste	24,2	18,7
Faixa Etária	40 anos +	21,2	16,5
	15 – 17 anos	3,0	1,5
Localização	Rural	28,8	22,8
	Urbano Metrop.	5,7	4,4
Raça ou Cor	Negra*	18,2	13,4
	Branca	7,7	5,9

Fonte: IPEA. Comunicado nº66. PNAD 2009. "Primeiras análises: Situação da educação brasileira – avanços e problemas".

*pardos

Mesmo considerando a redução do analfabetismo na Região Nordeste, especificamente na Bahia – Estado que mais reduziu o analfabetismo nesse período - os índices de analfabetismo ainda são desafiadores. O Estado mais populoso e de economia mais pujante do Nordeste tem a maior população de não alfabetizados, em números absolutos, entre as 27 unidades da federação. Há 1.729.297 baianos, com 15 anos ou mais, analfabetos, o equivale a quase 16,6% do total de habitantes; e 34% das pessoas nesta faixa etária são consideradas analfabetas funcionais, ou seja, não conseguem entender o que leem e elaborar um enunciado curto sobre um assunto genérico, por falta de acesso à escolarização formal ou distorções no processo educativo. Salvador, por sua vez, está entre as capitais com maior volume de analfabetos do País, com 84.204 pessoas nesta condição (IBGE, 2011).

De acordo com dados do Censo de 2010 (IBGE, 2011), na Bahia as taxas são maiores entre os cidadãos mais idosos: 44% dos baianos, com 60 anos ou mais, são analfabetos; 22,1% daqueles com idade entre 40 e 59 anos estão nesta mesma situação; e 10% daqueles na faixa entre 25 e 39 anos não aprenderam a ler e escrever. O percentual entre os mais jovens, com idade de 15 a 24 anos, é de 3,7%. Observa-se, ainda, que indígenas e negros são mais atingidos pelo analfabetismo do que os indivíduos de outras etnias. Entre os não alfabetizados, os indígenas e negros correspondem a 18,9% e 17,8%, respectivamente, enquanto os pardos, brancos e amarelos somam 17,1%, 14,3% e 15% (IBGE, 2011).

A despeito da previsão do direito universal de acesso à educação pela Constituição Federal de 1988, lei magna deste País, e da presciência de erradicação

do analfabetismo no Brasil até 2010 pelo Plano Nacional de Educação (PNE), constatou-se que nem todos os brasileiros já tinham desenvolvido as habilidades da leitura e da escrita naquele ano. A situação é mais grave na zona rural: a taxa nas cidades é de 7,3% e, no campo, 23,2%. Esse quadro, contudo, tem sido amenizado. De acordo com dados do Censo de 2000 (IBGE, 2011), a proporção de iletrados era de 12,9% entre os brasileiros com 15 anos ou mais, em 2000. Atribui-se a redução, sobretudo, à escolarização de crianças e jovens.

Porém, nas últimas décadas, o cenário também tem mudado na Bahia entre as pessoas com 15 anos ou mais de idade, possivelmente, resultado de políticas governamentais e ações da sociedade civil. Registra-se uma tendência declinante no Estado, embora o volume de analfabetos ainda desafie os governos. Em 1950, 68,3% dos baianos não sabiam ler e escrever. Em 1970 e 1980, a proporção caiu para 51,8% e 44% dos indivíduos nesta faixa etária, respectivamente. Em 1991, houve um declínio para 35,2% e, em 2000, para 21,6% (SEI, 2012).

Já no último período, de 2000 à 2010, a Bahia apresentou uma redução do analfabetismo - em termos relativos - de 6,5 pontos percentuais, conforme dados apresentados na tabela 5 pela Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia - SEI (2012).

TABELA 5 – Redução do analfabetismo na Bahia – 2000 - 2010

Grupo Etário	2000		2010		Diferença 2000 e 2010	
	Analfabetos	Taxa de analfabetismo	Analfabetos	Taxa de analfabetismo	Analfabetos	Taxa de Analfabetismo (em p.p)
15 a 19 anos	129.376	8,2%	41.373	3,1%	-88.363	-5,07
20 a 29 anos	310.808	13,3%	143.296	5,5%	-167.512	-7,84
30 a 39 anos	347.032	19,8%	258.330	12,0%	-88.702	-7,79
40 a 49 anos	337.788	26,5%	322.143	19,1%	-15.645	-7,34
50 a 59 anos	343.097	39,7%	314.812	26,3%	-28.285	-13,39
60 anos e mais	589.446	54,7%	649.861	44,8%	60.415	-9,9
Total população de 15 anos e mais	2.057.907	23,1%	1.729.815	16,6%	-328.092	-6,5

Fonte: Censo 2010/IBGE. Cálculos da SEI.

Conforme mostra a tabela, a faixa de idade entre 60 anos ou mais foi a única que apresentou crescimento. Observa-se que em termos proporcionais houve

redução de 9,9 pontos percentuais, porém, como as pessoas estão vivendo mais, é que existe a maior incidência de analfabetos, ou seja, temos que considerar o efeito demográfico na análise dos dados.

Mesmo reconhecendo o efeito dos programas de alfabetização de jovens e adultos, que favoreceram para essa redução, incluindo aqui o Programa Todos Pela Alfabetização (TOPA), implantado pelo Governo Estadual em parceria com o Ministério da Educação, ainda existem muitos desafios para eliminar o analfabetismo baiano. Além do TOPA, outras ações alfabetizadoras, desenvolvidas pelas Organizações Não Governamentais e Prefeituras, vêm colaborando para a redução do analfabetismo em todo o estado.

Desta forma, os dados têm sugerido algumas avaliações feitas, tanto no âmbito do Ministério da Educação, a partir da execução do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), como por educadores e pesquisadores ligados à EJA, os quais corroboram os dados estatísticos e os resultados de avaliação de programas de alfabetização.

Essas avaliações vêm mostrando que há dificuldades na focalização do público alvo, pois as salas de alfabetização atraem pessoas com baixa escolaridade, mas que têm já um domínio, ainda que rudimentar, da leitura e da escrita. Assim, o MEC vem orientando os Estados e Municípios que executam o PBA, na implantação de ações no campo da gestão do Programa, bem como no monitoramento e acompanhamento do processo de alfabetização dos/as alfabetizandos/as, visando atender os analfabetos absolutos e funcionais⁴⁹.

Além disso, desde 2004, outras medidas vêm sendo implementadas, como, por exemplo, o reconhecimento de que são necessários processos de aprendizagem mais alongados para garantir uma alfabetização sólida e a garantia da continuidade da escolaridade das pessoas alfabetizadas, através da ampliação da oferta de EJA.

Nesta direção, foram criados alguns programas de Educação de Jovens e Adultos, alguns sob coordenação do Ministério da Educação, outros sob coordenação de outras instâncias do governo federal, como, por exemplo, o

⁴⁹ O IBGE utiliza o nível de escolaridade inferior a quatro anos de estudo completos como parâmetro técnico para definir o analfabetismo funcional. Segundo a UNESCO, funcionalmente alfabetizada é a pessoa que pode participar de todas as atividades em que a alfabetização é necessária para o funcionamento efetivo do seu grupo e comunidade e também para lhe permitir continuar a utilizar a leitura, a escrita e o cálculo para seu próprio desenvolvimento e de sua comunidade.

Projovem Urbano (Programa Nacional de Inclusão de Jovens), com a finalidade de elevar a escolaridade por meio da conclusão do ensino fundamental, da qualificação profissional e do desenvolvimento de experiências de participação e cidadania; o *Projovem Campo – Saberes da Terra*, oferecendo qualificação profissional e escolarização para jovens agricultores familiares entre 18 e 29 anos; o *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional (Proeja)*, tendo como finalidade articular a escolarização e a qualificação profissional na formação dos trabalhadores; o *Programa Brasil Profissionalizado*, com vista a fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica por meio de repasse de recursos do governo federal, para que os estados invistam em suas escolas técnicas; e o *Programa Educando para a Liberdade*, propondo o desenvolvimento de políticas de Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional, por meio da estruturação e do fortalecimento dessa modalidade.

5.1 CENÁRIOS E NÚMEROS NA EJA

A partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, prevaleceu, nos documentos legais, a visão da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como um direito subjetivo⁵⁰, um elemento essencial para a construção de uma cidadania plena. Entretanto, os impedimentos e as dificuldades institucionalizados pelo Estado brasileiro em relação à escolarização de alguns setores das camadas populares materializam-se em distintas desigualdades educacionais no Brasil em final do século XX e início do século XXI e trouxe à luz uma série de desafios a serem enfrentados para ofertar educação para milhões de pessoas jovens, adultas e idosas em nosso país.

Grande parte desses desafios orientou a elaboração das 26 metas que o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172/2001, estabeleceu para a EJA no capítulo dedicado às modalidades de ensino.

⁵⁰ Direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade. O titular desse direito é qualquer pessoa de qualquer faixa etária que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória. Por isso é um direito subjetivo, ou seja, ser titular de alguma prerrogativa é algo que é próprio deste indivíduo (BRASIL, 2000).

A vigência do plano de metas, com duração de dez anos, encerrou-se em 2011, e tramita no Senado Federal um novo PNE, que orienta por mais uma década, as prioridades das políticas públicas de educação.

No momento de formulação do PNE 2001- 2010, a preocupação maior era com os altos índices de analfabetismo e com a institucionalização da EJA, visando ampliar os níveis de escolaridade da população que ainda não havia concluído a educação básica, em especial o ensino fundamental, na idade própria, além da redução do analfabetismo e o aumento da oferta de EJA.

Desta forma, o Plano Nacional de Educação (PNE- 2001- 2011) estabeleceu as metas (2 e 3), visando assegurar, em cinco anos, a oferta de EJA equivalente às quatro séries iniciais para 50% da população de 15 anos e mais sem essa escolaridade, além de assegurar, até 2011, a oferta de cursos equivalentes às quatro séries finais para toda a população de 15 anos e mais que concluiu as séries iniciais. A meta 16 determina que a capacidade de atendimento no ensino médio dobre, em cinco anos, e quadruple até 2011.

Assim, segundo dados do MEC/INEP-2010, nesse período tivemos o cumprimento dessas metas em termos de evolução das matrículas na EJA. No período 2001-2010, as matrículas totais cresceram 17%, com acréscimos da ordem de 30% no segundo segmento do ensino fundamental e 40% no ensino médio. Porém, no primeiro segmento do ensino fundamental (1ª a 4ª série), houve variação negativa (-20%). (Tabela 6)

Tabela 6 – Matrículas na Educação de Jovens e Adultos – Brasil					
Ano 2001 e 2010					
Ano	Total Geral	Total	Ensino Fundamental		Ensino Médio
			1ª a 4ª Série	5ª a 8ª Série	
2001	3.624.264	2.636.888	1.151.429	1.485.459	987.376
2010	4.234.956	2.846.104	923.197	1.922.907	1.388.852

Obs.: Matrículas 2001 - inclui matrículas de cursos presenciais com avaliação de processo. Matrículas 2010- inclui matrículas presenciais (4.061.308) e semipresenciais (576.863). Não inclui matrículas EJA integradas à ed. profissional.

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar 2001. Resumo Técnico Censo Escolar 2010

A queda das matrículas no segmento de 1ª a 4ª séries da EJA vem ocorrendo desde 2007. A partir de 2008, o total geral de matrículas também passa a diminuir

em função do decréscimo nos demais segmentos (5ª a 8ª séries e Ensino Médio). É curioso observar que essa redução ocorre justamente em um momento em que havia grande expectativa de ampliação da oferta de EJA, tendo em vista sua inclusão no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que passou a vigorar em 2007 (MEC/INEP, 2010).

Um fator que parece ter contribuído, inicialmente, para essa queda é a mudança por que passou o censo escolar em 2007. Desde aquele ano, eram exigidas informações específicas de cada estudante, professor, turma e escola – tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) quanto da rede privada. O objetivo da mudança era gerar dados mais fidedignos e detalhados, com vistas à formulação de políticas públicas. Outro fator que deve ser considerado é que, em 2001, Estados (47%) e Municípios (48%) praticamente dividiam de forma equânime o percentual de matrículas de EJA-Fundamental. Na EJA-Médio, as matrículas eram predominantemente estaduais (74%), com uma participação significativa do setor privado (22%) (MEC/INEP, 2010).

Em 2010, a configuração fica um pouco diferente. Os Estados respondem por 37,6% das matrículas de EJA-Fundamental, enquanto a participação dos Municípios é de 61%. Na EJA-Médio, as matrículas estaduais representam 90% do total, com o encolhimento do setor privado para 6,5% (MEC/INEP, 2010).

A informação sobre dependência administrativa é importante para atribuir responsabilidades quanto ao comportamento das matrículas da educação de jovens e adultos, sobretudo se associarmos esse fato à redução do número de escolas que ofertam EJA, da ordem de 7% entre 2007 e 2010 (MEC/INEP, 2010).

Nesse cenário, ao analisar os dados e os indicadores, parece que essa conquista é insuficiente para afirmar que o país tenha alcançado a equidade no sistema educacional e cumprido as metas internacionais de uma educação não sexista e não discriminatória. Assim, acredito que o momento em que o país se encontra exige um olhar mais complexo e matizado, que permita captar as desigualdades e discriminações de gênero, raça e classe que se transformam e se perpetuam na educação brasileira, e reconfigurar de forma mais precisa uma agenda de ação nas políticas públicas.

Nesta direção, além dos aspectos apresentados, destaca-se a tímida oferta de educação que favoreça a inclusão das mulheres trabalhadoras e de uma

metodologia de ensino adequada à realidade em que elas vivem. Somam-se a isto a pouca presença de escolas para adultos nas proximidades dos locais de moradia, permitindo conciliar o trabalho produtivo e as obrigações domésticas, e a inexistência de creches para que possam deixar seus filhos, principalmente para as mulheres que vivem no campo⁵¹. Segundo alguns relatos das trabalhadoras entrevistadas, esses são alguns dos elementos apresentados que dificultam o acesso das mulheres à escolarização, conforme relata a educanda Rita:

Só que eu não continuei os estudos não, depois que terminei o ensino fundamental no PTDC, eu não voltei a estudar porque a escola fica longe, lá no final de linha é muito perigoso. Aí fiquei assim, sem estudar, as escolas longe, no final de linha (Rita Maria).

Entretanto, este problema não é novo. Em relação à Educação de Jovens e Adultos, após décadas de políticas educacionais excludentes e ineficientes, que garantiram o imenso *déficit* educacional brasileiro, particularmente no que diz respeito à educação das amplas massas populares, podemos observar ainda a hegemonia da tendência funcionalista, baseada na suplência. Segundo Haddad e Pierro (1994), “o movimento ocorrido nos últimos anos em que o Estado se descomprometeu com a EJA, resultou numa educação de segunda classe para esse segmento de jovens e adultos” (HADDAD e PIERRO, 1994, p. 205).

Entretanto, nesse período, segundo Soares (2001), “o fato de não existir uma política indutora da União, exercendo uma ação convocatória, faz com que os Estados respondam de maneira própria às demandas existentes para a EJA” (SOARES, 2001, p. 206). Essa situação resultou numa fragmentação e desarticulação das ações desenvolvidas e ainda alguns equívocos em relação à EJA, restringindo muitas vezes em ações de alfabetização, desarticuladas com a educação básica como um todo e com a formação para o mundo do trabalho.

⁵¹ A mudança do perfil da mão de obra no meio rural, que inclui contingentes crescentes de trabalhadores rurais não agrícolas, a maioria com demandas de escolaridade superior aos dos trabalhadores em atividade diretamente agrícola; amplos processos de fixação de população no campo, via pressão social direta (por exemplo de trabalhadores rurais sem terra) ou por política governamental, a maioria através de *assentamentos*, como mecanismos de diminuição do êxodo rural e do inchamento das grandes e médias cidades. Neste caso, a aprendizagem de gestão, produção e comercialização, fundamentais para o sucesso do empreendimento coletivo, tem o seu limite na baixa escolaridade dos assentados (LIMA, 2005)

Quando as políticas públicas voltam-se para o que tem sido chamado de universalização do atendimento e a escola básica deixa de ser elitizada, passando a atender também as classes populares, torna-se evidente que não é o acesso suficiente para dar conta do saber ler e escrever.

Os fundamentos das práticas pedagógicas permanecem reproduzindo modelos culturais de classes sociais diversas dos/as alunos/as, produzindo o fracasso escolar e a chamada “evasão”. Desta forma, ainda hoje, mesmo os que chegam ao final saem sem dominar a leitura e a escrita (ALVES, 2006).

Este fato tem representado um aumento substantivo de jovens na EJA, todos com escolaridade descontínua, não concluintes com êxito do ensino fundamental, obrigados a abandonar o percurso, ou pelas reiteradas repetências, indicadoras do próprio “fracasso”, ou pelas exigências de compor renda familiar, insuficiente para a sobrevivência, face ao desemprego, à informalidade e à degradação das relações de trabalho (BRASIL, 2006).

Essa presença marcante de jovens na EJA, principalmente nas áreas metropolitanas, vem desafiando os/as educadores/as, do ponto de vista das metodologias e das intervenções pedagógicas, obrigando-os a refletir sobre os sentidos das juventudes — e de seus direitos — que permeiam as classes de jovens e adultos (IDEM, 2006).

Neste contexto, há que se destacar o papel dos Movimentos Sociais e dos Fóruns de EJA constituídos pela sociedade civil e pelo Poder público na proposição, implementação e problematização dos diferentes dispositivos (ações, programas, projetos, editais) que materializam a política da EJA.

Segundo Machado (2009), os Fóruns têm possibilitado um espaço plural de diálogo com o Poder público e são reconhecidos pelo Governo Federal como espaços legítimos. Isso, porém, “não elimina as tensões naturais em um movimento que congrega diversos atores de diferentes matrizes teóricas e práticas” (MACHADO, 2009, p. 33).

Nos últimos anos, após um longo processo de mobilização que envolveu representantes dos Fóruns de EJA, de organizações da sociedade civil, parceiros sociais, agências das Nações Unidas, organismos intergovernamentais e do setor

privado, que resultou na realização, em 2009, da sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos⁵² (VI CONFITEA) em Belém do Pará.

Em particular, no que se refere ao Documento Base Nacional, denominado Marco de Ação de Belém, aprovado na VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA), em sua apresentação, ao reafirmar o compromisso político do Estado brasileiro com o direito à Educação de Jovens e Adultos, destaca as desigualdades de gênero, somadas as sócio-étnico-raciais, do campo, das periferias urbanas, entre outros.

Na mesma apresentação, a VI CONFITEA frisou que a aprendizagem ao longo da vida constitui:

uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento (BRASIL, 2010, p. 3).

Ao apresentar um diagnóstico da realidade da Educação de Jovens e Adultos, o documento chama a atenção para as desigualdades e enfatiza a importância dos movimentos sociais e as pressões que desenvolvem para garantir o atendimento às especificidades das comunidades indígenas, quilombolas, negras, do campo, de periferias urbanas, de idosos e de pessoas privadas de liberdade, que lutam por direitos coletivos e por políticas diferenciadas que revertam a negação histórica de seus direitos como coletivos (IDEM, 2010, p. 09).

Nesta direção, no campo do movimento sindical, especificamente de orientação cutista, o debate contemporâneo sobre a necessidade de os trabalhadores/as aumentarem sua escolaridade e buscarem a qualificação profissional impulsionou os sindicatos desde os anos de 1990, a propor e executar programas de elevação de escolaridade na modalidade de EJA, integrada com uma qualificação que transcenda o objetivo exclusivo de treinar para o exercício de um ofício. O desenvolvimento desses programas passou a ser uma ação estratégica.

⁵² A VI CONFITEA reiterou o papel fundamental da aprendizagem e educação de adultos conforme estabelecido nas cinco Conferências Internacionais de Educação de adultos desde 1949- MEC/2010, p. 5.

Essas experiências nascem da resistência à formação profissional fornecida pelas entidades patronais e como alternativas à educação básica oferecida pelo Estado. Segundo Lima e Lopes (2005), as escolas de trabalhadores se constituem em diversas experiências organizadas de forma autônoma (por grupos de trabalhadores ou vinculadas a sindicatos), envolvendo educação de jovens e adultos. Do ponto de vista do projeto político-pedagógico, estas escolas assumem, posteriormente, o trabalho como princípio educativo, o papel politizador da educação e as atividades extraclasse como estratégia educativa, ideias que fazem parte de uma concepção de educação integral, sintetizadas nos trinômios “*tecnia-logia-nomia*” e “conhecimento-trabalho-cidadania” (LIMA e LOPES, 2005, p.29).

Nesta direção, o pensamento pedagógico de Paulo Freire, assim como sua proposta para alfabetização de adultos, nos anos de 1960, inspirou os principais programas de alfabetização e educação popular que se realizaram no país nesse período. O paradigma pedagógico que se construiu nessas práticas baseava-se num novo entendimento da relação entre a problemática pedagógica e a problemática social.

Sob essa perspectiva, Paulo Freire criticou a chamada “educação bancária”, que considerava o analfabeto um ignorante, uma espécie de gaveta vazia onde o educador depositava todo o conhecimento. Tomando o educando como sujeito de sua aprendizagem, Freire propunha uma ação educativa que não negasse sua cultura, mas que fosse transformando-se a partir do diálogo. Seguindo esse pensamento, Freire (2000) perguntava: “Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 2000 p. 34).

Nesta perspectiva, principalmente nas duas últimas décadas, as ações desenvolvidas nos movimentos sociais, nas organizações não governamentais, no movimento sindical e nos governos municipais foram ressignificando a Educação de Jovens e Adultos. Ao mesmo tempo em que convivemos com a prática do “ensino supletivo” e da “aceleração”, encontramos também uma outra concepção de educação expressa pelo direito a uma educação de qualidade e que não prescreve com a idade.

Desta forma, parece que os motivos que levam os jovens e adultos trabalhadores e trabalhadoras a buscarem cursos de elevação de escolaridade referem-se às suas expectativas de conseguir um emprego melhor, de aperfeiçoar a

sua oralidade, de ser gente e de não depender dos outros, logo, viver com dignidade e cidadania.

Para as instituições e para o mercado de trabalho, a certificação de um determinado nível de escolaridade é pré-requisito para uma seleção e condição para o exercício de uma atividade profissional. Além da busca da certificação, os/as trabalhadores/as buscam dominar os saberes escolares, na expectativa de que esse domínio permita um reconhecimento social, bem como a afirmação de sua autoestima e de sentir-se incluído na sociedade. Neste sentido, Soares (2001) afirma que “pensar a educação de jovens e adultos, referindo-se apenas à dimensão de mercado de trabalho, é reduzi-la a uma função meramente pragmática” (SOARES, 2001, p. 204).

Neste sentido, a categoria das trabalhadoras domésticas é marcada por um baixo nível de escolaridade. Se comparar com os anos de escolaridade das mulheres em geral, que é de 7,5 anos de estudo, conforme apresentei inicialmente. De modo geral, os dados indicam a melhoria do nível educacional da população brasileira, e este resultado também aparece para as trabalhadoras domésticas. Entre 2004 e 2011, a proporção de domésticas com ensino fundamental completo e médio incompleto cresceu de 20,4% para 23,1%. O maior aumento (7,7%) foi registrado entre as domésticas ocupadas com ensino médio completo ou superior incompleto, no mesmo período. O aumento da escolaridade pode permitir uma inserção em atividades dentro de segmento que exijam maior qualificação (acompanhamento de idosos, babás, na área da saúde, etc.) (Tabela 7).

Tabela 7 – Distribuição das empregadas domésticas – Escolaridade Brasil 2004 e 2011 (em%)		
Escolaridade	2004	2011
Analfabeto	9,6	7,5
Fundamental Incompleto ou Equivalente(1)	57,7	48,9
Fundamental completo ou Médio incompleto	20,4	23,1
Médio completo ou Superior incompleto	11,3	19,0
Superior completo	0,1	0,9
Sem declaração	0,9	0,6
TOTAL	100	100

Fonte: IBGE/PNAD

Elaboração: DIEESE

(1) Inclui as alfabetizadas sem escolarização

Conforme mostram os dados, mesmo considerando o número de trabalhadoras analfabetas, a concentração maior de trabalhadoras está no grupo das que não completaram o ensino fundamental, ou seja, o problema não se resume ao analfabetismo total, mas se agrava quando se observam os anos de escolaridade, já que estudos apontam a necessidade, antes, de oito anos; atualmente, aumentou para nove anos de escolaridade⁵³, para que se possa efetivamente adquirir os conhecimentos necessários para uma inserção cidadã na sociedade.

Foi pensando nisso que as trabalhadoras domésticas de vários “cantos” do país, organizadas nos seus Sindicatos e na Federação, reivindicaram o direito à escolaridade e à qualificação social e profissional.

Essas mulheres, em decorrência das determinações sociais de gênero, raça, e da sua própria condição social, foram destituídas do direito à escolarização durante a infância e a adolescência e, ao se tornarem adultas, construíram estratégias para voltar à escola, com o intuito de adquirir conhecimentos, redirecionar suas trajetórias e elevar a qualidade de vida.

5.2 A BUSCA PELA ESCOLARIZAÇÃO: LUTA E PROTAGONISMO

As demandas crescentes do mercado de trabalho por escolaridade, somadas ao aumento do tempo de vida laboral, ocasionado pelas mudanças na Previdência Social brasileira, que aumentaram as taxas de retorno educacionais, a participação crescente da mulher no mercado de trabalho, além da introdução de novas tecnologias no mundo doméstico, levaram as trabalhadoras domésticas a buscarem a ampliação da escolaridade e a qualificação social e profissional.

Deve-se reconhecer que a escolaridade, além de ser um fator relevante para a renda, em se tratando de uma categoria marcada por baixos salários, a disseminação de informações referentes à higiene pessoal e coletiva, alimentação,

⁵³ Com a complexificação dos processos produtivos e com a ascensão dos meios informacionais, o número mínimo recomendado de anos de escolaridade tem aumentado (antes oito anos, atualmente nove anos – Ensino Fundamental), com alguns estudiosos afirmando (o que é coerente com a LDB), embora não seja consenso, que o mínimo seria atualmente doze anos de escolaridade, o que corresponde à educação básica (ensino fundamental e médio).

prevenção de doenças, puericultura, métodos contraceptivos, dentre outros, são fatores que contribuem para a elevação da qualidade de vida de determinada comunidade, que se traduzem em baixas taxas de mortalidade infantil, baixa incidência de doenças endêmicas, etc. Estes são os elementos mais significativos (além da própria escolaridade) que, não sem razão, compõem o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da ONU.

Assim, a partir da experiência desenvolvida pelo Sindoméstico-Ba da Bahia, as trabalhadoras elaboraram, junto ao Governo Federal, o Programa Trabalho Doméstico Cidadão- PTDC, que apresenta como principal objetivo a construção da cidadania e a valorização profissional da categoria.

Para o Sindoméstico da Bahia:

Com a ampliação da escolaridade, com o resgate da cidadania e da autoestima, a categoria ficará em condições, inclusive, de formular propostas de políticas afirmativas para apresentar ao Governo Brasileiro, como formas para alterar uma realidade presente não só no Brasil, mas nos países da América Latina de modo geral. Esse projeto, que se insere em uma proposta de ações afirmativas, também visa resgatar o valor social do trabalho doméstico e da cidadania das/dos profissionais que exercem esta profissão. Então, esse projeto nasce da necessidade da própria organização das trabalhadoras em melhorar a escolaridade e qualificar as/os trabalhadoras/es domésticas/os (Sindoméstico-Ba, 2003).

Nesta perspectiva, a proposta apresentada pelo Sindoméstico-Ba, ao Governo Federal no âmbito do Ministério do Trabalho, afirma que “a informação e educação são meios fundamentais para que a categoria alcance a cidadania, tenha condições de opinar e intervir na sociedade e, especificamente, lutar pelos direitos trabalhistas” (Sindoméstico-Ba, 2003, p. 2). O documento reafirma, ainda, que a melhoria educacional das trabalhadoras vai permitir um aumento na qualificação do trabalho doméstico, através da aprendizagem e do conhecimento.

Assim, durante os anos de 2003 e 2004, se estabeleceu uma agenda de negociação e construção do projeto envolvendo representantes do Ministério do Trabalho e Emprego – MTE, juntamente com a Organização Internacional do Trabalho – OIT, Secretaria Nacional de Políticas Públicas para a Igualdade Racial – SEPPIR e a Secretaria de Políticas para as Mulheres – SPM, no âmbito do Governo Federal, Ministério do Trabalho, organização Internacional do Trabalho, que resultou

em abril de 2005, na assinatura de um Protocolo de Intenções das Instituições envolvidas, que definiu e orientou as atribuições e a atuação de cada uma delas na construção de uma proposta integrada de capacitação para as trabalhadoras domésticas, incluindo a qualificação profissional e social, aliada à elevação de escolaridade e ao fortalecimento da organização sindical, conforme apresentado na figura 1:



Figura 1 – Representação dos eixos do programa Trabalho Doméstico Cidadão
Fonte: MTE 2005- Elaboração própria

Nesta direção, ao longo de 2005, essa proposta foi gestada, e agregou ações de intervenção em políticas públicas, visando ampliar o acesso das trabalhadoras domésticas a programas sociais na área de direitos humanos, combate à violência contra às mulheres, moradia e saúde, além de abordar os temas de combate ao trabalho infantil doméstico, ampliação dos direitos trabalhistas da categoria e acesso à previdência social. A proposta do PLANSEQ – Trabalho Doméstico Cidadão foi submetida a representações das trabalhadoras domésticas em duas oficinas de validação e lançada oficialmente em novembro de 2005 (MTE, 2005).

O desenvolvimento de uma política de qualificação social e profissional, integrada à elevação de escolaridade e que reconheça a pluralidade e as necessidades dos/as trabalhadores/as constituiu-se em uma das prioridades do Ministério do Trabalho e Emprego. Neste sentido, reconhecendo o direito e respeitando milhões de mulheres trabalhadoras domésticas que vivem na invisibilidade do mundo privado, a Secretaria de Políticas Públicas de Emprego desenvolveu o Plano Setorial de Qualificação – PlanSeQ, para a qualificação social e profissional das/os trabalhadoras/es domésticas/os, integrado à elevação de escolaridade, que foi desenvolvido no âmbito do Plano Nacional de Qualificação – PNQ.

Assim, o PTDC marca-se por uma intensa criatividade, desde sua implantação, focada na autorreflexão e na autoconsciência das mulheres, para o desenvolvimento da crítica às condições de opressão e de subordinação às quais estavam submetidas. Desta forma, caminha no interstício de duas linhas de tensão: por um lado, a busca de uma educação mobilizadora, na perspectiva da pedagogia feminista, e por outro, a percepção de que a formação do/a trabalhador/a doméstico/a implica a escolaridade regular.

Esta experiência abandona a perspectiva escolar disciplinar, em troca de uma educação que se faz em função de eixos temáticos. Os programas oficiais – tanto os exames supletivos como os núcleos de educação de adultos das secretarias da educação - e até os referenciais curriculares mantêm a ideia de educação disciplinar por área de conhecimento.

Conforme observei no Projeto Político Pedagógico do PTDC (SEPPIR, 2005) os conteúdos não são disciplinares, ou seja, não se buscou apenas dar conta dos conteúdos escolares disciplinares convencionais. A proposta não é estabelecer um outro jeito de ensinar a mesma coisa, mas de construir uma educação em outras bases, com outras finalidades. Trata-se, enfim, de uma posição epistemológica distinta da que conforma a educação regular, apostando que esses conteúdos são necessários à formação do/a trabalhador/a doméstico/a no mundo contemporâneo.

Nessa perspectiva, os temas geradores articulam os eixos temáticos considerados prioritários que, são desenvolvidos durante toda a trajetória do curso, conforme figura 2:

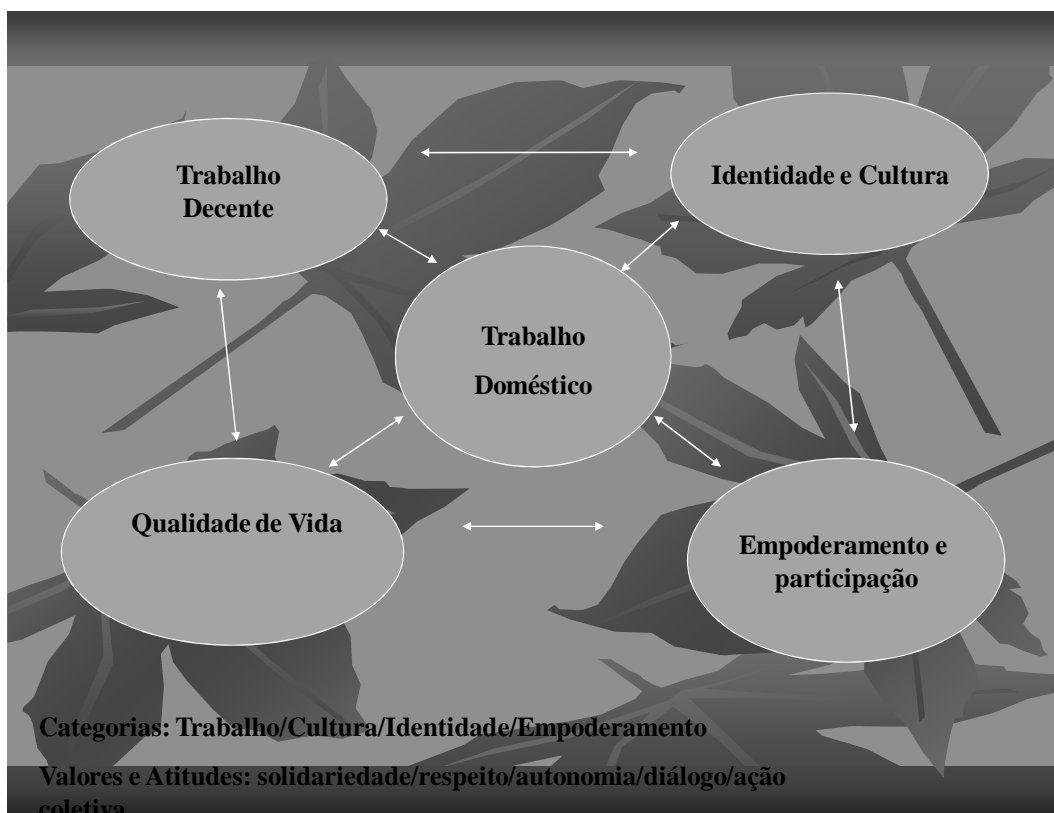


Figura 2 – Representação dos Módulos Temáticos Curriculares do programa Trabalho doméstico Cidadão
 Fonte: Adaptação SEPPIR, 2005.

Nesta perspectiva, em sua edição 2005-2007, o Programa Trabalho Doméstico Cidadão foi realizado como projeto piloto em sete cidades (Salvador, Recife, Campinas, São Paulo, São Luís, Aracaju e Rio de Janeiro), no período de 16 meses. Foram beneficiadas 210 trabalhadoras domésticas, as quais receberam ações de qualificação social e profissional, articuladas à elevação de escolaridade, considerando a integração entre as áreas do conhecimento, os conteúdos do ensino fundamental, dialogando com a formação técnica geral, a qualificação profissional e as ações de intervenção em políticas públicas. O curso tem uma carga horária de 1.600 horas, distribuídas em 04 módulos integrados, sendo 1.200 horas presenciais e 400 horas não presenciais, conforme mostra o quadro 4:

Quadro 4 - Curso Qualificação Social e Profissional com Elevação de Escolaridade – Ensino Fundamental – 5ª a 8ª série)

MÓDULO I - IDENTIDADE E CULTURA	
Identidade e Cultura – Aula regular	200h
Laboratório de FTG/ Qualificação Social e Profissional	100h
Laboratórios socioculturais	80
Ações de intervenção	20h
Total do módulo	400h
MÓDULO II -TRABALHO DECENTE	
Trabalho Decente – Aula regular	200h
Laboratório de FTG/ Qualificação Social e Profissional	100h
Laboratórios socioculturais	80
Ações de intervenção	20h
Total do módulo	400h
MÓDULO EMPODERAMENTO E PARTICIPAÇÃO	
Empoderamento e participação– Aula regular	200h
Laboratório de FTG/ Qualificação Social e Profissional	100h
Laboratórios socioculturais	80
Ações de intervenção	20h
Total do módulo	400h
MÓDULO QUALIDADE DE VIDA	
Qualidade de vida – Aula regular	200h
Laboratório de FTG/ Qualificação Social e Profissional	100h
Laboratórios socioculturais	80
Ações de intervenção	20h
Total do módulo	400h
TOTAL GERAL DO CURSO	1600

Fonte: MTE 2005

Ainda na sua proposta pedagógica, o PTDC traz um conjunto de princípios e práticas educativas que objetiva, por meio do desenvolvimento de uma consciência crítica como um primeiro passo, para as ações coletivas transformadoras.

O princípio fundamental do presente projeto é o da integração entre qualificação social e profissional, elevação de escolaridade e ações de intervenção social, tendo em vista a garantia da equidade como forma de suprimir as desigualdades entre os sexos, no tocante à educação e ao trabalho. Nesta perspectiva, alguns princípios norteadores que dão sustentação ao programa são:

- A convicção de que os saberes construídos pelas/os trabalhadoras/es, em sua experiência de vida, de trabalho, de lutas, têm valor estratégico, sendo a base

para sua autoafirmação como sujeitos individuais e coletivos e para engendrar uma perspectiva interpretativa alternativa;

- A estratégia pedagógica tem na ação (e toda a riqueza de valores que são produzidos a partir dela), não só o ponto de partida, mas também aquilo que orienta o percurso educativo, indicando o objetivo a ser alcançado;
- Os programas de formação devem ser espaços de organização e debate das trabalhadoras e trabalhadores, na busca coletiva de alternativas ao modelo de exclusão social;
- Os saberes construídos pelos/as trabalhadores/as, em sua experiência de vida, de trabalho e de luta, têm valor estratégico, sendo a base de sua autoafirmação como sujeitos individuais e coletivos;
- Tais saberes, para adquirirem potencial contra-hegemônico, precisam ser rearticulados em novas bases, indispensáveis para sua superação, o que pressupõe sua reapropriação e valorização;

O Projeto estabelece, ainda, diretrizes curriculares e metodológicas que orientaram a elaboração dos materiais didáticos, a organização do trabalho pedagógico e a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, destaquei as principais diretrizes que norteiam o PTDC:

- Resgate da cidadania e valorização profissional das/os trabalhadoras/es domésticas/os;
- Construção coletiva de conhecimento teórico e prático sobre as múltiplas atividades ligadas ao trabalho doméstico, buscando a sua formação integral;
- Criação de um espaço aberto e plural para a reflexão sobre as questões ligadas ao mundo do trabalho doméstico;
- Desenvolvimento de valores, como: ética, solidariedade, cooperação, responsabilidade, autonomia, empoderamento e compromisso social;
- Transversalização das questões de gênero, raça/etnia e geração;

Em relação à caracterização do curso e à carga horária definida, o PTDC apresenta as seguintes características:

- Experiência envolvendo o desenvolvimento de metodologias e a validação delas;
- Qualificação Social e Profissional, seguindo as diretrizes do PNQ (Plano Nacional de Qualificação Social e Profissional) do Ministério do Trabalho e Emprego,

integrado com a elevação de escolaridade na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Nível Fundamental que abrangerá da 5ª à 8ª séries;

- A base comum contendo as áreas da Linguagem (Língua Portuguesa, Artes), Ciências Exatas e Naturais (Matemática, Ciências Naturais, Meio Ambiente, Direitos Sexuais e Reprodutivos), Ciências Sociais (Geografia, História);
- Parte diversificada contendo Inclusão Digital, Cultura e Diversidade, Mundo de Trabalho e Língua Estrangeira Moderna;
- Carga horária total de 1.600⁵⁴ horas (1.200 horas presenciais e 400 não presenciais), a serem cumpridas ao longo de 18 meses ininterruptos. Esse percurso formativo está organizado em quatro módulos integrados, nos quais os eixos temáticos se integram com as áreas do conhecimento e dialogam com a Formação Técnica Geral (FTG) e a Qualificação Social e Profissional (Arco ocupacional);
- As atividades presenciais serão desenvolvidas em sala de aula, nas comunidades, visitas, pesquisas de campo, participação em eventos e palestras. As horas não presenciais serão dedicadas aos grupos de estudos, leituras individuais, elaboração de projetos temáticos, pesquisas com registros e planejamentos dos laboratórios socioculturais e as ações de intervenção social;
- Para dar conta da proposta pedagógica, o processo de ensino e aprendizagem se amplia para além do espaço de sala de aula. As atividades formativas articulam-se, assim, em uma estrutura flexível e integradora, que se compõe de:

a) Aulas regulares

As aulas regulares foram estabelecidas de acordo com a realidade das/os trabalhadoras/res envolvidos/as, não podendo ser inferior a 3 horas diárias nem superior a 4 horas diárias, respeitando a exigência de 200 dias letivos mínimos. Foram desenvolvidos os módulos temáticos integrados à Formação Técnica Geral (FTG) e aos Laboratórios de qualificação profissional (Arco Ocupacional do trabalho doméstico).

b) Laboratórios de qualificação profissional (FTG + Arco Ocupacional do trabalho doméstico).

⁵⁴ A Carga horária prevista é compatível às orientações das Resoluções dos Conselhos Estaduais de Educação, no que se refere à modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Dialogando com os eixos temáticos, os laboratórios de qualificação profissional são espaços formativos que relaciona trabalho e educação e envolvem a produção, a apropriação e a disseminação do conhecimento dos sujeitos-que-trabalham. São ações educativas sistemáticas e certificáveis voltadas para a formação da força de trabalho. A qualificação social e profissional não é tratada como algo exclusivamente do mundo do trabalho ou do mundo da educação, mas sim como um ponto de intersecção, para o qual devem confluir diversas abordagens e contribuições, entre elas a dos sujeitos trabalhadores. Nos laboratórios é trabalhado o Arco ocupacional⁵⁵ do trabalho doméstico, a Formação Técnica Geral-FTG⁵⁶ e a inclusão digital.

A Formação Técnica Geral (FTG) é considerada no PTDC como um conjunto de conhecimentos de carácter sócio-técnico, relativos ao trabalho, que perpassam todas as ocupações e que são necessários a qualquer tipo de inserção no mundo do trabalho (assalariado, de forma autônoma ou por meio da economia solidária).

A FTG, segundo LIMA (1999), é utilizada nos currículos integrados como conhecimentos-ponte entre a formação geral e a formação específica, que pode ser na forma de arcos ocupacionais. Deste modo, ainda seguindo o autor, “a FTG também é uma estratégia metodológica voltada, tanto para a integração de conhecimentos no currículo, quanto para uma abordagem e/ou introdução ao mundo do trabalho”. Isto é feito partindo dos elementos mais gerais, presentes em todos os processos de trabalho e têm como resultado uma maior compreensão, por parte do aluno-trabalhador, da multidimensionalidade do trabalho e da área profissional em estudo.

As referências teóricas da FTG são o trabalho como princípio educativo e a politecnia. Tais referências implicam na diretriz que cada trabalhador e trabalhadora deve conhecer o mais amplamente possível, os processos de trabalho e as relações entre estes e a sociedade. Isto aponta que o currículo e a metodologia devem garantir: a) integração entre o planejamento e a execução, com o objetivo de eliminar a separação entre trabalho manual e intelectual; b) situar os processos de trabalho, ocupação(ões) e relações sociais no trabalho no tempo (história) e no

⁵⁵ O conceito de Arco ocupacional encontra-se nas Referências Conceituais que sustentam a proposta pedagógica do TDC.

⁵⁶ O conceito de Formação Técnica Geral-FTG encontra-se nas Referências Conceituais que sustentam a proposta pedagógica do TDC.

espaço (território); c) compreensão do mundo do trabalho em geral e dos aspectos relacionado com a(s) ocupação(ões) específicas; apropriação das ferramentas e práticas básicas da(s) ocupação(ões) e d) instrumentos para a construção permanente do bem-estar e da autonomia no trabalho. Enquanto estratégia metodológica, a FTG contribui, portanto, para a formação integral do trabalhador, propiciando uma introdução (na formação inicial) ou abordagem alternativa (na formação continuada) ao mundo do trabalho, seja qual for a ocupação escolhida. A FTG contribui também para a mobilidade profissional, para a valorização do trabalho e para o prosseguimento dos estudos, ou seja, para os processos de formação continuada.

A abordagem por meio da FTG foi utilizada inicialmente em 1995, na construção do currículo integrado do Programa Integrar para desempregados (Confederação Nacional dos Metalúrgicos – CNM-CUT), sob a forma dos temas: reestruturação produtiva (core-curriculum); trabalho e tecnologia; leitura e interpretação de desenho; economia e exclusão social; informática e sistemas de informação; gestão e planejamento, vinculados a qualquer tipo de ocupação, embora os exemplos concretos derivassem da produção industrial. Esta iniciativa, logo seguida por outras categorias profissionais, se constituiu como uma das formas (conceitual e prática) de resistência dos movimentos sociais à dualidade trabalho-escola e à fragmentação da educação profissional, sintetizada pela edição do Decreto 2.208/97(LIMA, 1999).

Posteriormente, a FTG foi ampliada e aplicada ao ramo metalúrgico, mais especificamente para trabalhadores empregados da empresa PANEX de São Bernardo do Campo - SP, enquanto fruto da parceria (1997-2004) entre CNM-CUT e pesquisadores da Coordenação de Programas de Pós-Graduação em Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (COPPE-UFRJ). Esta parceria se inseria no Projeto Formação Profissional Negociada, conduzido pela CNM-CUT com diversas empresas do ramo produtivo (Lima, 1999).

Uma forma de consagrar a abordagem da FTG nos cursos do Plano Nacional de Qualificação - PNQ foi introduzir a priorização de conhecimentos mínimos (obrigatórios em grifo): comunicação verbal e escrita, leitura e compreensão de textos, raciocínio lógico-matemático, saúde e segurança no trabalho, educação ambiental, direitos humanos, sociais e trabalhistas, relações interpessoais no trabalho, informação e orientação profissional; processos, métodos, técnicas,

normas, regulamentações, materiais, equipamentos e outros conteúdos específicos das ocupações; empoderamento, gestão, autogestão, associativismo, cooperativismo, melhoria da qualidade e da produtividade. A abordagem da FTG também foi utilizada pelo Ministério do Trabalho e Emprego em suas contribuições à elaboração dos Programas Saberes da Terra, Trabalho Doméstico Cidadão e ProJovem.

Em relação à noção de Arco Ocupacional, no Programa Trabalho Doméstico Cidadão foi construído o Arco ocupacional do Trabalho Doméstico, envolvendo as ocupações de cuidadora de pessoa, cozinheira, arrumadeira, faxineira. O Arco ocupacional, segundo LIMA (2007), se refere ao Conjunto de ocupações relacionadas entre si por uma base sócio-técnica comum. As ocupações de um arco ocupacional devem abranger as esferas da produção e da circulação (indústria, comércio, prestação de serviços), garantindo uma formação mais ampla e aumentando as possibilidades de inserção ocupacional do/a trabalhador/a no mundo do trabalho, seja como assalariado, autônomo ou por meio da economia solidária.

Segundo o autor, os “arcos ocupacionais também são estratégias metodológicas complementares à da Formação Técnica Geral-FTG e tem por objetivo, simultaneamente: a) enfrentar o problema da fragmentação da qualificação profissional resultante do taylorismo-fordismo; b) estruturar um itinerário formativo (v.), enquanto base classificatória da formação inicial e continuada e subconjunto da formação profissional de nível técnico correspondente e c) ampliar a autonomia e a possibilidade de escolha do/a trabalhador/a, frente ao mercado do trabalho instável”.

As referências teóricas básicas da proposta de arcos ocupacionais são, como no caso da FTG, o trabalho como princípio educativo (v.) e a politecnia. Entretanto, outras referências foram buscadas para definir, na prática, as ocupações dos arcos ocupacionais: a) Economia do Trabalho - participação da ocupação no emprego do setor ou setores econômicos, incluindo características dos/as trabalhadores/as ocupados/as (raça/etnia, sexo, faixa etária, etc.), salários, etc.; b) Sociologia do Trabalho e das Ocupações - história da ocupação e configuração atual, em termos de atributos, valor social, descrição das tarefas/responsabilidades, mobilidade/migração, necessidades de conhecimento (experiência/escolaridade/qualificação), possibilidade de exercer a ocupação de forma autônoma ou cooperativada e c) Pedagogia do Trabalho - base sócio-técnica comum, adequação do conteúdo/tempo, adequação ao nível de escolaridade,

possibilidades de, no processo educativo, exercitar: i) relação teoria/prática; numa perspectiva integrada ii) relação conteúdos da educação geral e da educação profissional (mediados pela FTG); iii) práticas reflexivas, coletivas e dialógicas que permitam o domínio do instrumental e técnicas básicas do arco e iv) vinculação com possíveis itinerários formativos (LIMA, 1999).

Em outras palavras, a estratégia dos arcos ocupacionais implica em maior conhecimento dos processos de trabalhos e de sua relação com a sociedade, por parte da entidade educativa e do professor, já que o aluno-trabalhador deve apresentar tal perfil de saída. Embora um Arco Ocupacional não tenha limites do número de ocupações, desde que respeitada a base sócio-técnica comum, nas experiências concretas trabalhou-se de três a seis ocupações, limitação determinada a partir da carga horária disponível e do nível de escolaridade pretendido. As ocupações de um arco devem estar descritas individualmente na Classificação Brasileira de Ocupações - CBO, mas não necessariamente devem estar contidas na mesma família ocupacional análise ocupacional. Excepcionalmente podem ser admitidas ocupações ainda não descritas na CBO, desde que comprovadamente possuam relevância social.

A noção dos arcos ocupacionais foi elaborada pelo Ministério do Trabalho e Emprego - MTE em 2004, a partir da percepção de que, embora o aumento da carga horária média possibilitasse o enriquecimento dos cursos de qualificação social e profissional e a FTG fosse um avanço considerável neste sentido, em comparação aos cursos meramente instrumentais que apenas incluíam o conteúdo "cidadania", havia a necessidade de uma estratégia correspondente para a parte prática ("técnica") dos cursos. No Plano Nacional de Qualificação - PNQ, os arcos ocupacionais são obrigatoriamente precedidos da Formação Técnica Geral.

c) Laboratórios socioculturais

Articulados com os módulos temáticos, nos laboratórios socioculturais garantirão a discussão e preparação das ações mais gerais a serem realizadas pelas educandas, tais como: assistência e discussão de vídeos; audiência e debate de músicas, poesias, palestras, fóruns; trabalhos de campo; feiras de ciências; visitas a museus, bibliotecas e outros espaços da cidade como momentos privilegiados de aprofundamento de questões que tenham sido planejadas e levantadas em sala de aula.

d) Ações de intervenção Social

As ações de intervenção social serão desenvolvidas ao término de cada módulo formativo, articuladas aos módulos temáticos. Além das educandas, a comunidade é incorporada procurando debater e propor soluções para os problemas locais ou gerais, na perspectiva de intervenção em políticas públicas.

Assim, o desenvolvimento do PTDC atendeu a uma demanda específica das trabalhadoras domésticas, sendo que, na proposta curricular⁵⁷ e na práxis pedagógica, existe uma articulação entre as áreas de conhecimento e o mundo do trabalho, visando uma concepção de integração curricular e considerando as dimensões de gênero, raça e classe social.

Nesta direção, vários estudos já manifestaram a necessidade de articular a educação com as dimensões de gênero, raça e classe social. Por exemplo, as reflexões de Michael Apple (2008), quando diz que “não se pode entender o que está acontecendo ao ensino e ao currículo sem colocá-los na moldura teórica que integre classe e o processo de proletarização que o acompanha e gênero”, citando Mariano Enguita, no seu estudo “os resultados desiguais das políticas igualitárias” (APPLE, 2008, p.90).

Além disso, foi elaborado, para essa experiência, material didático específico, construído a partir da realidade das trabalhadoras domésticas e que consideram as temáticas de gênero, raça/etnia e geração, justificando-se ações afirmativas visando resgatar o valor social do trabalho doméstico e a cidadania daquelas que exercem essa profissão, que envolvem diretamente a organização das trabalhadoras em sua gestão política e pedagógica.

Em relação aos aspectos legais que sustentam o Programa Trabalho Doméstico Cidadão, foram consideradas as seguintes prerrogativas:

O curso de Qualificação Social e Profissional, integrado com a elevação de escolaridade (Ensino Fundamental – 5ª a 8ª série), na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA), denominado Trabalho Doméstico Cidadão, funcionará de acordo com as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 – LDBEN (Educação de Jovens e Adultos), a

⁵⁷ Além da equipe pedagógica do PTDC, a **Universidade Federal Rural de Pernambuco**, através do **Departamento de Ciências Domésticas - DCD**, colaborou na elaboração do curso de qualificação profissional.

Resolução no. 575/2008 do CODEFAT ⁵⁸(Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador), que estabelece diretrizes e critérios para a transferência de recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT aos estados, municípios, organizações governamentais, não governamentais ou intergovernamentais, com vistas à execução do Plano Nacional de Qualificação – PNQ.

Entre diversos aspectos da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996) destacam-se pontos que dão sustentação ao presente projeto, que são:

TÍTULO I

Da Educação

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

TÍTULO II

Dos princípios e fins da educação nacional

Art. 2º. A educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

III – Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

X – Valorização da experiência extraescolar;

XI – Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

⁵⁸ A Resolução no. 333/2003, foi revogada pela Resolução no. 575/2008. MTE,2008.

TÍTULO III

Do Direito à Educação e do Dever de Educar

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

Art. 5º. O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

§5º. Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

TÍTULO V

Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino

CAPÍTULO II

Da Educação Básica

Seção I

Das Disposições Gerais

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Seção V

Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

CAPÍTULO III

Da Educação Profissional

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

O Decreto no. 5.154/2004 que regulamenta os Art. 39 da LDBEN apresentados acima, determina que a educação profissional será desenvolvida por meio de:

Art 3º. Cursos e programas de formação inicial e continuada nos formatos capacitação e aperfeiçoamento, especialização e atualização em todos os níveis de escolaridade, ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

Estabelece ainda o § 2º. Do Art. 3º. do Decreto que:

Os cursos mencionados (...) articular-se-ão preferencialmente, com cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho.

A Resolução 575/2008 no seu Art. 2º do PNQ diz que deve contribuir para promover a integração das políticas e para a articulação das ações de qualificação social e profissional do Brasil e, em conjunto com outras políticas e ações vinculadas, emprego, trabalho, renda e educação, deve promover, gradativamente, a universalização do direito dos trabalhadores à qualificação, com vistas a contribuir para:

I – a formação integral (intelectual, técnica, cultural e cidadã) dos/as trabalhadores/as brasileiros/as;

II – aumento da probabilidade de obtenção de emprego e trabalho decente e da participação em processos de geração de oportunidades de trabalho e de renda, reduzindo os níveis de desemprego e subemprego;

III – elevação da escolaridade dos trabalhadores/as, através da articulação com as políticas públicas de educação, em particular com a Educação de Jovens e Adultos;

Neste sentido, as exigências no mundo do trabalho apontam para a necessidade de construir uma proposta de educação que garanta a inclusão das trabalhadoras domésticas na sociedade, permitindo-lhes uma vida cidadã com valorização social e visibilidade do trabalho por elas exercido.

Considerando esses aspectos legais, o Ministério do Trabalho, juntamente com o Ministério da Educação, autorizou o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) a certificar todas as educandas do Programa Trabalho Doméstico Cidadão, incluindo as sete cidades envolvidas. Esse processo foi muito importante na vida das trabalhadoras que, após um processo de avaliação da aprendizagem, receberam seus certificados, conforme relembram nos seus relatos:

Eu tenho orgulho por que nesse curso do PTDC meu certificado é do CEFET, assim, um grupo de professores que avaliaram a gente, isso foi muito importante... a gente foi avaliada em um todo, eu sei que minha participação em sala de aula era muito grande, até com catapora eu já fui pra aula, essa é uma escola que eu sempre queria tá, quando tava perto de acabar o curso.. eu já ficava triste...por isso eu continuei a estudar...(Carolina)

Carolina, como as demais educandas egressas do PTDC, fala com entusiasmo do certificado que recebeu:

As pessoas estranham por eu ser trabalhadora doméstica e ter um certificado do CEFET, que é federal, até minha patroa estranhou! (Carolina)

Em outro relato, a educanda lembra e enfatiza o momento da Formatura como um dos momentos mais significativos, e afirma que receber um certificado de Ensino Fundamental e Qualificação Profissional foi um motivo de orgulho para suas filhas. As lembranças de Laudelina mostram que:

[...] assim, depois do curso, que eu recebi meu diploma...fiquei feliz..pois minha filha já ficou feliz também...assim vendo a mãe dela ter conhecimento... o curso do PTDC me ajudou muito a aprender mais ler, pois minha leitura antes do curso era pouca...gostei dos passeios, conhecer os lugares. O que mudou mesmo foi o emprego...ter o meu emprego de volta, de doméstica.

Após a certificação das educandas da experiência piloto do PTDC, o Ministério da Educação, juntamente com as instituições parceiras do Trabalho Doméstico Cidadão (TDC), criou, em 2010, a Câmara Interinstitucional Setorial do Trabalho Doméstico, que, a partir da experiência piloto, elaborou uma proposta de escolarização para a categoria no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Formação Inicial e Continuada com o Ensino Fundamental (Proeja FIC). Foi aberta, inclusive, a possibilidade de que seja instituído um Proeja FIC Trabalho Doméstico Cidadão.

Outra possibilidade que se discutiu, não excludente em relação à primeira, diz respeito à inclusão do trabalho doméstico na rede Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada⁵⁹ (CERTIFIC), atualmente sob coordenação do MEC.

A rede CERTIFIC é um programa de certificação de saberes adquiridos ao longo da vida, sendo atualmente oferecidos cursos nas áreas de pesca, construção civil, turismo, eletrônica e música. Os trabalhadores têm seus conhecimentos avaliados e podem passar por cursos para aprimorar sua formação antes de receberem um diploma. Uma última possibilidade, ainda, é a articulação com o recém-lançado do Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC (IPEA, 2011). As discussões neste campo estão caminhando em “passos lentos” e percebem-se poucos avanços nas ações voltadas para a ampliação da escolaridade das trabalhadoras domésticas.

Assim, a continuidade e a ampliação do PTDC, no entanto, tem apresentado uma série de desafios. Buscando dar continuidade à iniciativa, parada desde a realização do projeto piloto, os órgãos parceiros se articularam e lançaram, em 2008, a segunda fase do programa, que, desde o início, já apontava para o distanciamento em relação ao que havia sido aprovado após a avaliação do projeto piloto. Foi definidora para este quadro a posição adotada pelo MTE de apenas elaborar e divulgar o edital de chamada pública para contratação das entidades executoras responsáveis pela qualificação profissional e social (OIT, 2010), passando ao MEC toda a responsabilidade pelo eixo de escolaridade, o que representou o fim da articulação entre as duas linhas do programa: qualificação profissional e educação.

A partir desta definição unilateral, o MTE publicou edital de chamada pública em novembro de 2009, para seleção de propostas para a execução de ações de qualificação social e profissional do PLANSEQ PTDC. Como meta, foi prevista a qualificação de cerca de 2,1 mil trabalhadoras em 13 estados brasileiros. Desta

⁵⁹ A implantação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede CERTIFIC atende ao que prevê o Art. 41 da Lei No 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Parecer CNE/CEB 16/99 do Conselho Nacional de Educação, o Parecer n. 40/2004 do Conselho Nacional de Educação o § 2º do Art. 2º da Lei no 11.892 de 28 de dezembro de 2008 e a Portaria Interministerial nº 1.082 de 20 de novembro de 2009, conforme destaque: O Art. 41 da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional define que “O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos” (MEC,2009).

forma, duas entidades foram contratadas e, em função da sua inexperiência com a temática, não tiveram sucesso na execução dos cursos, inclusive produziram materiais didáticos com conteúdos racistas e sexistas, que foram criticados e rejeitados pelas organizações sindicais das trabalhadoras domésticas, além de negligenciarem os princípios orientadores do programa, aprovados após a etapa-piloto de 2005-2007.

Neste contexto, apesar dos poucos avanços nas negociações com o Ministério da Educação, visando à ampliação e à continuidade do PTDC, as trabalhadoras domésticas, organizadas na FENATRAD, acreditam que a existência de um programa especificamente orientado para a categoria constituiu-se em uma conquista.

Assim, as trabalhadoras domésticas acreditam na proposta e têm se articulado e atuado incessantemente para que o programa não seja desvirtuado ou extinto. O fato de este ser um programa construído por e para as trabalhadoras domésticas tem, ao final, se revelado como uma de suas maiores virtudes (SANTOS, 2009 *apud* OIT, 2010).

Na avaliação das trabalhadoras, além dos avanços políticos e de organização que tiveram a partir da experiência do PTDC, apontam também para os avanços pedagógicos alcançados. Um dos aspectos que o Relatório de Avaliação do Planseq – Trabalho Doméstico Cidadão (SEPPIR, 2008) destaca foi a formulação de uma proposta curricular integrada (Elevação de escolaridade com a qualificação profissional) e que, no processo de ensino/aprendizagem, essa concepção de integração aconteceu na *práxis* pedagógica.

Segundo o Relatório de Avaliação do PTDC (SEPPIR, 2008), na opinião do total das educandas, a partir de um levantamento de pontos positivos encontrados, destacam-se os seguintes aspectos, conforme quadro 5.

Quadro 5 - Pontos fortes do projeto PTDC⁶⁰

A forma de aprender (metodologia)	32	24,8%
As educadoras	29	22,5%
O projeto todo	20	15,5%
A estrutura (lanche, vale transporte etc.)	05	3,9%
Conhecimento adquirido	11	8,5%
A Qualificação profissional	03	2,3%
As amizades	06	4,6%
Material didático	22	17,1%
Outros	01	0,8%
Total	129	100%

Fonte: SEPIR-2008- Elaboração própria

Conforme verifiquei, os materiais pedagógicos produzidos em sala de aula, somados aos relatos das educandas entrevistadas, demonstram as expectativas delas no início do curso. Nas atividades desenvolvidas, elementos como: “*aprender coisas novas, melhorar de vida e conhecer meus direitos*” e uma “*quero mudar de profissão*” apareceram nos “*escritos*”. Percebe-se nos instrumentos de registros utilizados pelas educadoras, que, nesse processo, cada uma foi construindo seu jeito de estudar, aprender, partilhar suas descobertas e, assim, construíram um novo conhecimento.

Sobre a organização modular do curso, Laudelina afirma que:

O módulo sobre Identidade e Cultura para mim foi muito relevante, significou um encontro pessoal, um novo conhecimento da história do Brasil e a descoberta de valores que pareciam desconhecidos. Esse encontro aconteceu através do relato escrito da própria história, do laboratório no Centro Histórico, quando nós visitamos o Pelourinho, visitamos lugares que fazem parte da nossa história – a nossa história de glória e de escravidão. Eu mesma fiquei assim, como vou dizer... perplexa e saber que eu também construo essa história hoje (Laudelina)

As educandas relataram que além, de aprenderem os conteúdos das áreas de conhecimento, como linguagens, ciências exatas, como exemplo, também conheceram a história de Salvador e, sobretudo, descobriram sua própria história,

⁶⁰ Pergunta: “o que mais lhe agrada no Programa Trabalho Doméstico Cidadão?”.

pois afirmam que antes não tinham acesso aos bens culturais da cidade onde algumas nasceram e residem, como exemplo citam as visitas realizadas ao Teatro Castro Alves.

Quando perguntei sobre o cotidiano de sala de aula, como se deu o processo de ensino e a metodologia em sala, responderam positivamente afirmando que:

*“Esse estudo é prazeroso, apesar do meu cansaço de um dia de trabalho”
(Laudelina)*

*“É muito bom e muito explicativo o método aplicado pela professora”
(Clementina)*

“A metodologia utilizada aqui é a melhor maneira de se aprender; trabalhando em grupo é bem melhor para a gente aprender sem muita dificuldade” (Rita).

“A metodologia é muito boa, estou aprendendo a melhorar os meus conhecimentos e os demais direitos que eu não sabia como cidadã profissional” (Carolina).

“Está contribuindo na forma de me expandir mais profissionalmente, conhecendo mais os meus direitos trabalhistas e me capacitando mais na educação” (Isabel).

No módulo, *Qualidade de Vida*, as educandas contaram que a primeira atividade que a Educadora orientou. Foi assim: num primeiro momento, foram convidadas a olhar ao seu redor - família, bairro, trabalho - e responder as perguntas: o que é qualidade de vida para você? Você tem qualidade de vida? E para responder a essas perguntas foi aplicado um instrumento diagnóstico, no sentido de avaliar a qualidade de vida de cada uma. Como conclusão desse trabalho, perceberam que, no geral, a qualidade de vida está comprometida, pois alimentação, moradia, transporte, saúde, atendimento, lazer e trabalho não ocorrem de modo satisfatório, e que esses benefícios são inerentes e de direito a todo ser humano, que lhes falta quase tudo, e o pouco que têm é muito precário e sem qualidade.

Nesse módulo, a discussão sobre qualidade de vida para as trabalhadoras domésticas está, entre outros aspectos, relacionada com a moradia. Segundo os relatos e os registros produzidos em sala de aula sobre esse tema, a conquista da moradia representa mudança para viver numa melhor condição de vida e se constitui

como lugar de identidade pessoal e coletiva, como também referência para uma vida digna e cidadã. Assim, segundo os registros, destaco uma composição (Ciranda) de uma educanda, que reflete essa realidade e mostra a rejeição das trabalhadoras ao “quarto de empregada” existente na casa da família empregadora.

**O Quarto da
Empregada**

*Carmelita Oliveira –
Educanda do PTDC-
Recife/PE*

Vem Maria ver,
precisamos
ter nossa moradia
(refrão).

A gente trabalha tanto,
mas não serve pra viver.
O quarto que nós
moramos, o problema eu
vou dizer.

O quarto da empregada
ainda é infusão.
Tem vasilhame e roupa
suja, enceradeira e
botijão.

Vem Maria ver,
precisamos
Ter nossa moradia
(refrão).

A mesa de passar ferro,
também não vai escapar.
Leva lá pra aquele
quarto
junto à máquina de lavar.

Vem Maria ver,
precisamos
Ter nossa moradia
(refrão).

Se quebra um móvel na
Casa não tem onde ficar.
Leva lá pra aquele quarto
que eu vou mandar
consertar.

Vem Maria ver, precisamos
Ter nossa moradia (refrão).

Todos os quartos têm
janelas ou ar condicionado

Lá no nosso quarto tem um
buraco mal furado.

Vem Maria ver, precisamos
Ter nossa moradia (refrão).

A gente só vai dormir
quando tudo arrumar
Lá naquele quarto sujo que
não se pode lavar.

Vem Maria ver, precisamos
Ter nossa moradia (refrão).

A cama é tão estreita
para mim e a Babá
Junta-se pé com cabeça de
outro jeito não dá
Vem Maria ver, precisamos
Ter nossa moradia (refrão).

O quarto além de
quente tem sabão e
detergente
Ainda tem muriçoca
fazendo um sonzinho
pra gente.

(Carmelita – Educanda - Recife)

Conforme a composição apresenta, viver no “quartinho de empregada” na visão do grupo pesquisado é uma “armadilha”, tendo em vista as desvantagens no sentido do prolongamento da jornada de trabalho, além do isolamento e da dependência. Em relação a esse aspecto, os estudos de BRANDT (2002) vão afirmar que “o excessivo controle sobre a vida íntima e a ausência de espaços privados compromete a formação de uma autoimagem individual, separada da família empregadora” (BRANDT, 2002, p.141). Além disso, a maior parte das empregadas que dorme no local de trabalho fala sobre o desejo de ter sua própria casa, e aquelas que já possuem, falam do valor de poderem receber familiares e amigos/as e de terem seu espaço de socialização.

Desta forma, a luta pela moradia é uma ação importante das organizações sindicais das trabalhadoras domésticas. A casa parece significar refúgio, conforto, acolhimento, muito trabalho, prazer e desprazer, insegurança, aprendizagens, silêncios e construção de sonhos e de mudanças.

Neste sentido, segundo consta nos documentos oficiais que norteiam o PTDC, uma das ações articuladas desenvolvida foi a assinatura de um acordo de cooperação entre o MTE, SEPPIR e o Ministério das Cidades para a utilização de linhas de crédito para habitação já existentes, em programas dirigidos às trabalhadoras domésticas. Assim, se estabeleceu um diálogo com a Caixa Econômica Federal, no sentido de implementar um programa de moradia para as trabalhadoras domésticas, e que teve como resultado a construção do *Codomínio 27 de abril*, localizado no bairro de Narandiba, em Salvador, que beneficiou 80 trabalhadoras domésticas.

A reflexão trazida pelo Módulo *Trabalho Decente*⁶¹, para elas, representou um momento de reafirmação do que é o trabalho e o ser profissional trabalhadora doméstica, numa sociedade ainda muito desigual e preconceituosa. Daí a relevância da integração da elevação da escolaridade com a qualificação profissional, pois os

⁶¹O conceito do **trabalho decente** foi reconhecido como direito humano pela XV Cúpula Iberoamericana, realizada em Salamanca, Espanha, em outubro de 2005, reunindo Chefes de Governo e Estado de 22 países. Também foi conceito central nas discussões realizadas na IV Cúpula das Américas, realizada em Mar del Plata, Argentina, em novembro de 2005. A Declaração de Mar del Plata, assinada por 34 Chefes de Governo e Estado das Américas, incorporou as orientações da Declaração sobre os Princípios e Direitos Fundamentais no Trabalho, da OIT, como um marco para impulsionar “o bem-estar social, uma distribuição equitativa dos benefícios do crescimento econômico, o aumento do padrão de vida no hemisfério, a eliminação da fome e a garantia da segurança alimentar, a criação de novas fontes de emprego e a promoção do espírito empreendedor” (OIT, 2005)

conteúdos trabalhados ajudaram na construção de uma consciência cidadã pautada por categorias de gênero, raça e trabalho decente. Ao mesmo tempo, apontou que o caminho é longo, porém é preciso percorrê-lo, não sozinha, mas coletivamente.

No geral, as trabalhadoras acrescentaram que o curso possibilitou novos conhecimentos no fazer as atividades já acostumadas, e a descobrir que é possível inovar com o uso da tecnologia e melhorar o ambiente de trabalho. E definiram o trabalho decente assim:

“É um trabalho com dignidade, honestidade e dedicação” (Laudelina)

“É ter respeito entre chefe e empregado. Salário mínimo e todos os direitos garantidos.” (Rita)

“Trabalho decente é aquele que se faz com amor, dedicação, honestidade e dignidade.” (Carolina)

No último Módulo, que tem como eixo *Participação e Empoderamento*, os textos produzidos pelas educandas sobre os saberes construídos sobre essa temática representaram uma revisão sobre o que se concebe quanto a ser mulher e mulher negra. Elas abordam alguns elementos sobre sua vida cotidiana e como tem sido sua tomada de decisão em casa e nas relações de trabalho e, sobretudo, como tem ajudado na superação dessa desigualdade que as afeta diretamente. Avaliaram que é necessário participar de espaços, como na associação de bairro, na igreja, no sindicato, nas manifestações reivindicatórias e construíram um novo conhecimento sobre o que é a *política* e como participar da mesma.

Assim, todos os módulos foram desenvolvidos, considerando os espaços formativos que foram além da sala de aula, como os laboratórios socioculturais e sócio-profissionais, que têm como objetivo garantir o acesso das trabalhadoras domésticas aos bens culturais da cidade onde vivem e a espaços de qualificação social e profissional.

Articulados com os módulos temáticos, segundo os depoimentos das interlocutoras, nos laboratórios se desenvolveram as ações de qualificação profissional, bem como a discussão e a preparação das ações mais gerais que foram realizadas pelas educandas, tais como: discussão de vídeos, audiências e

debate de músicas, poesias, palestras, fóruns, trabalho de campo, feiras de ciências, visitas a museus, bibliotecas e outros espaços da cidade, como momentos privilegiados de aprofundamento de questões que tenham sido planejados e levantados em sala de aula.

No geral, relatam que os laboratórios foram muito ricos em qualidade, participação e como instrumento formativo para as educandas. Nos laboratórios sócio-profissionais foram desenvolvidos os cursos envolvendo as ocupações de cuidadora de pessoa, cozinheira, arrumadeira, faxineira, onde os saberes construídos pelas trabalhadoras sobre o mundo do trabalho doméstico foram fundamentais na ação pedagógica.

Considerados como momentos marcantes, os mesmos contribuíram muito para a elevação na autoestima, qualidade de vida, fortalecimento e aperfeiçoamento da qualificação profissional, além da formação da identidade cultural das trabalhadoras, tendo em vista que muitas delas relatam que nunca tiveram oportunidade de ir ao teatro, ao museu, nem mesmo a uma assembleia do sindicato da categoria.

Nas narrativas, quando falam do significado do Programa Trabalho Doméstico Cidadão, afirmam que:

“Como um livro que foi aberto, lido e reescrito novamente, me senti criança, adolescente, jovem estudante. Que esse livro possa ser aberto por muitas outras trabalhadoras domésticas”.(Rita).

“Foi uma experiência emocionante. Cada click que eu dava nas letrinhas e no teclado era maravilhoso, parecia estar descobrindo um imenso mundo novo, e era, pois a consciência crescia como mulher e como profissional doméstica” (Isabel).

“O Trabalho Doméstico Cidadão representou muito para minha vida, construir mais conhecimentos sobre mim mesma e sobre o ser trabalhadora doméstica cidadã. Fiz muitas amigas” (Clementina)

“Estou mais motivada para a vida e acredito que tudo é possível quando se tem força de vontade” (Carolina)

Em relação às dificuldades encontradas pelas trabalhadoras, no geral, para frequentarem o curso do PTDC, constatei no Relatório de Avaliação (SEPPIR, 2008), os seguintes elementos:

Quadro 6 – Dificuldades encontradas na participação do PTDC⁶²

A carga horária	39	30,2%
Material didático	15	11,6%
Aprendizagem	27	20,9%
Nenhuma	48	62,0%
Total	129	100%

Fonte: SEPPIR-2008- Elaboração própria

Conforme mostra o Quadro 6, um dos aspectos que as trabalhadoras avaliaram como negativo no PTDC, e que dificultou a participação delas, foi em relação à carga horária do curso. Por se tratar de uma categoria que exerce uma atividade cansativa e que exige esforço físico, todas as interlocutoras declararam que foi muito difícil concluir o curso e frequentar todos os espaços educativos, além das aulas, e reclamaram das outras atividades do curso que foram realizadas nos finais de semana. Conciliar trabalho, família e estudo foi, segundo elas, “pesado”, mas declararam que “apesar das dificuldades e de uma carga horária grande, muitas falaram da satisfação e da realização por estar num curso específico para a trabalhadora doméstica”, e demonstraram muita motivação para continuar a escolaridade.

Outra dimensão importante que o Relatório de Avaliação (SEPPIR, 2008) traz são as sugestões das trabalhadoras visando a reformulação do Programa. Para isso elas apresentam as seguintes propostas:

⁶² Pergunta: “quais as dificuldades que você enfrentou no Trabalho Doméstico Cidadão?”

Quadro 7 - Sugestões para mudanças⁶³

Educadoras	09	7,0%
Material didático	08	6,2%
Local das aulas	17	13,2%
A qualificação profissional (aumentar CH)	18	14,0%
Metodologia	05	3,9%
Atender mais trabalhadoras	12	9,3%
Aumentar a carga horária geral	10	7,8%
Ter o ensino médio	08	6,2%
Mais divulgação do projeto	01	0,8%
Ampliar para mais cidades	08	6,2%
Laboratórios socioculturais	03	2,3%
Nada	30	23,2%
Total	129	100%

Fonte: SEPPIR-2008- Elaboração própria

Considerando todos esses aspectos, acredito que a experiência educativa do PTDC parece implicar num avanço qualitativo no debate sobre educação de adulto, no sentido de desconstruir uma concepção de educação deste segmento, que ainda tem se tornado institucionalizada nos moldes da educação regular, dentro de uma perspectiva estritamente escolar e voltada para o mercado e para a competição (BRITO, 2005). Esta perspectiva, quase sempre acompanhada de uma concepção de aprendizagem mecanicista e cumulativa, desconsidera o processo de construção do conhecimento e as histórias de vida dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico.

Nesta direção, a utilização de métodos não adequados para adultos e a não formação específica em EJA dos docentes, o que implica em evasão e não aproveitamento de estudos, mais uma vez justificam a implantação de projetos de escolarização de jovens e adultos que incluam metodologias inovadoras e flexíveis, vinculadas à formação específica dos docentes.

As trabalhadoras domésticas, assim como outros segmentos dos movimentos sociais, argumentam pela necessidade de *uma educação do/a trabalhador/a* que,

⁶³ Pergunta: “o que você gostaria que mudasse no Programa Trabalho Doméstico Cidadão?”

além dos processos escolares formais incluem projetos formativos populares - instrumentos de diagnóstico, formação e suporte para sua organização e luta - ainda é incipiente a formulação de uma estratégia de ação em todos os espaços do campo Educação.

6 VIDA DE TRABALHADORA E SEUS VIESES EMANCIPATÓRIOS

“O gostoso é que nós construímos juntas”

(Clementina de Jesus – Ex-educanda do PTDC)

Num universo relativamente pequeno de entrevistas, temos muitas histórias, diferentes percursos e possibilidades de viver a experiência de ser mulher, trabalhadora doméstica, mãe e cidadã nos dias atuais. Nesta direção, o esforço de reconstrução das trajetórias das interlocutoras, via análises das histórias de vida, é, antes de tudo, um exercício de reflexão da educadora/pesquisadora/feminista, daí a necessidade do conhecimento de que se constitui em um olhar *situado*, visto ser produto de um ângulo de interpretação particular de ambos os sujeitos – o que se propõe a conhecer e o que se deixa conhecer, sem abrir mão de seu direito de recontar a sua versão da história, revivendo suas lutas, sofrimentos e ressignificando suas experiências enquanto mulheres negras e trabalhadoras domésticas, para denunciar o que as impede de viver com dignidade e cidadania.

Nessa direção, considerando os limites da transposição das falas, marcadas por sentimentos e emoções, vivi a dificuldade de transformar, nas palavras de Queiroz (1988), o “indizível” em “dizível”. Portanto, ainda que um dos objetivos deste capítulo seja a reconstrução das trajetórias das entrevistadas, utilizei como estratégia de análise, as interpretações das diferentes histórias de vida dos sujeitos a partir dos quatro eixos: origem familiar e o processo de socialização; a trajetória escolar; a trajetória ocupacional e profissional e espaços de participação social e emancipatórios, numa perspectiva de analisar a intersecção entre a vida individual e coletiva do grupo considerando o contexto social. Assim, considerei os presentes eixos como referência para analisar convergências e divergências no percurso de vida dos sujeitos, aqui entendido pelo decifrar dos pertencimentos sociais de gênero, raça e classe social e seus vieses emancipatórios.

Desta forma, a perspectiva é pensar as trajetórias possíveis, evitando assim generalizações e evitando criar qualquer homogeneidade artificial entre as interlocutoras, mesmo considerando que fazem parte de um mesma categoria profissional.

Para tanto, tomo como referência para análise 6 trajetórias que serão apresentadas conjuntamente num exercício de “alquimia” de encontros,

contradições, sofrimentos e superações, na tentativa de entender a heterogeneidade de grupo, como elas se percebem, elaboram ou ressignificam suas experiências. Assim, apresento as narrativas de Rita Maria da Conceição, Laudelina Campos de Melo, Valcenir Patricio, Carolina de Jesus, Clementina de Jesus e a de Isabel Cleiton.

6.1 ORIGEM FAMILIAR/ PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO

Rita Maria da Conceição – “A minha infância era muito boa, eu brincava muito”

Rita tem 47 anos e, quando estudou no PTDC, tinha 42 anos. É casada, tem dois filhos adultos, um está desempregado e outro está trabalhando como vendedor. Autoclassifica-se como negra e frequenta uma igreja católica aos domingos, e às vezes o sindicato dos empregados domésticos, mas não faz parte da diretoria.

Ela nasceu e cresceu no bairro da Mata Escura, na Cidade de Salvador. Afirma que gosta muito do seu bairro e, apesar de não ter muito espaço de lazer, se acostumou a morar nessa comunidade, pois foi o lugar onde nasceu, cresceu e mora com sua família até os dias de hoje. Conta que, em todos esses anos vivendo nessa comunidade, construiu muitas amizades desde a sua infância e que mantém até hoje os laços. Filha de pais açougueiros, já falecidos, ela fala das boas lembranças da sua infância na Mata Escura e das brincadeiras que fazia com amigos e vizinhos.

[...] as lembranças da minha infância, era muito bom, era muito bom, a gente ficava na rua até três horas da manhã, por que meu pai trabalhava no matadouro, a gente ficava esperando ele. A gente brincava de corda, de esconde-esconde, picula, hoje a gente não pode mais, eu sempre falo pra meus meninos, que eu ficava na rua até três horas da manhã esperando meu pai chegar com as carnes, ficava na rua conversando com os vizinhos, e tudo, brincando, hoje se uma pessoa ficar sentada já corre risco de vida. Eu sempre tive muito amigos, ate hoje, amigas de infância, de adolescência e agora de mãe de família.

Percebi durante seu relato que, ao mesmo tempo que fica triste quando fala da morte de seus pais, transmite alegria quando fala de sua infância. Lembra que, apesar da vida simples, seus pais sempre lhe ensinaram a fazer amizades e ter uma vida digna. Teve a infância marcada por muitas brincadeiras e guarda boas lembranças de seus dois irmãos. Não relatou nenhuma situação de violência na infância e nem abuso sexual.

Laudelina Campos de Melo: “Meus pais adotivos não gostavam de mim”

A segunda interlocutora é Laudelina. Ela tem 43 anos de idade e, quando estudou no PTDC, tinha 38. Tem quatro filhos e, atualmente, está separada. Autoclassifica-se como negra e afirma que se “orgulha da sua cor”.

Laudelina nasceu no município baiano de São Felipe, onde desde menina trabalhou na “casa de farinha” para ajudar seus pais “de criação”, pois não conheceu seus pais biológicos. Laudelina conta que teve uma infância muito difícil, pois não conheceu seus pais e foi criada por seus pais adotivos, que não gostavam dela. Lembra que eles não a deixavam sair de casa e que não podia brincar com outras crianças de sua idade, brincava sempre sozinha. As suas lembranças são de uma infância muito solitária.

Tive uma infância difícil...era assim...uma vida bem difícil, pois eu não conheci meus pais de verdade, eu fui criada com os pais de criação. Eles não me deixava sair nem de casa, era assim eu brincava sozinha para não apanhar, eu assim, não podia brincar com outras crianças... meus pais de criação não gostava... meus pais de verdade já morreram... eu ficava trancada em casa...Minha mãe saía e dizia: não bula com nada, não podia mexer em nada, fazer nada. Não podia brincar com todo mundo, vivia trancada sozinha. Não tenho nada assim não, de lembrança da minha infância.

Laudelina conta que depois, aos 17 anos, conheceu um rapaz que casou e teve sua primeira filha. Juntos, foram trabalhar na “roça”, numa fazenda, na busca do sustento dos filhos. Com o passar do tempo, a situação financeira ficou difícil e Laudelina resolveu tentar a vida em Salvador, com o marido e seus quatro filhos.

Na minha juventude, eu assim com 17 anos já tive minha primeira filha... mas assim, naquele tempo eu não deixava meus filhos com ninguém não, assim, quando eu ia para uma casa de farinha, eu não deixava com ninguém... quando eu vim pra Salvador, ela (a primeira filha) já tinha assim, uns 14 anos, já era mocinha...e os outros...não era nenhum pequenininho não, já eram grandinhos

Chegando a Salvador, Laudelina começou a trabalhar como trabalhadora doméstica e foi morar no bairro da Mata Escura. Relata que gosta muito do bairro, porque, apesar da violência, ela “sabe entrar e sair”.

Eu já moro na Mata Escura 21 anos, eu gosto muito de lá, por que eu sei entrar e sair de qualquer lugar, não ando com qualquer pessoa e tenho proteção, Deus me protege, pois um dia, deixa eu contar uma coisa pra senhora!! Um dia de noite eu vinha da minha venda de amendoim e parou um cara assim numa moto, aí me perguntou se eu conhecia uma moça que usava um short bem curto e que tinha dois filhos, eu disse que não... e pronto...era tarde da noite... eu compro o amendoim na feira de são Joaquim.

Relata que ficou casada com o pai de seus filhos por sete anos e que depois se separou, pois ele foi embora para São Paulo e levou suas duas filhas. Lembra que lutou muito para trazer suas filhas de volta para Salvador, pois seu ex-marido deixou as filhas morando na casa da avó paterna. Laudelina lembra desse período com muita amargura e depois conta que conseguiu buscar as filhas para junto dela novamente. As lembranças de Laudelina em relação a esse período de sua vida são tristes, pois relata a sua luta pela sobrevivência e a busca por um “sustento” de seus filhos.

Sobre a sua vida conjugal, Laudelina conta que um ano depois conheceu, na Mata Escura, outro rapaz com quem namorou durante dois anos e com o qual ficou casada durante 6 anos. Com ele conseguiu construir sua casa, mas atualmente não se considera mais sua esposa, apesar de morar na mesma casa que ele. Alega que o motivo da separação foi o fato de ele consumir muita bebida alcoólica. Laudelina confessa que eles “vivem, assim, como dois irmãos.

Valcenir Patrício: “Eu apanhava, mas eu brincava”.

A terceira narrativa é a de Valcenir. Ela tem 55 anos, é mãe de seis filhos e é casada há 35 anos. Valcenir nasceu em Salvador, no bairro da Mata Escura, e mora no mesmo bairro atualmente. Conta que foi criada por sua avó materna, pois sua mãe tinha “muitos maridos”, e que, em função dessas mudanças na vida conjugal de sua mãe, ela desde “pequena” foi morar com sua avó.

Em relação às lembranças de sua infância, Valcenir fala que em toda a sua infância ela viveu no bairro da Mata Escura e que ela brincava, mas também “apanhava”. Relata que sua avó lhe batia, principalmente quando ela urinava na cama, conforme relata:

Minha infância foi na Mata Escura. Foi boa, tinha quintal, pé de manga, goiaba. Era muito traquina, fazia xixi na cama e apanhava com cipó de nicuri, que é, assim, um coco. Fui criada com minha avó, pois minha mãe tinha muitos maridos...ela arrumava muitos maridos...e com 13 anos eu saí da casa de minha avó e fui trabalhar de doméstica. Comecei trabalhar de doméstica aos 14 anos, cuidando de crianças

Valcenir fala da sua vida amorosa e conta que, com 17 anos de idade, conheceu seu marido, e que teve seu primeiro filho com 18 anos. Disse-me que tem 6 filhos, dois homens e quatro mulheres e que seu filho mais velho é pedreiro e tem 37 anos. Fala com alegria que tem oito netos.

Carolina de Jesus: “Sofri abuso sexual dentro do ônibus e ninguém acreditou!”.

Carolina é a mais jovem do grupo pesquisado. Nasceu em Salvador, no bairro de Pernambués, e tem 31 anos. No período que estudou no PTDC, tinha 26 anos, por isso conta que, em sala de aula, era considerada a “caçulinha” da turma. Atualmente mora no bairro da Mata Escura, é solteira, não tem filhos e autoclassifica-se como negra.

Sobre a sua infância, Carolina fala com tristeza e afirma que não tem boas lembranças, pois desde cedo foi morar com sua avó, juntamente com seus 9 irmãos,

e que ainda criança teve a responsabilidade de cuidar de seus irmãos. Lembra que não tinha tempo para brincar, pois teve que aprender desde cedo a cozinhar e lavar para ajudar sua avó.

Durante seu relato, fala com tristeza de sua mãe. Disse-me que não tem uma boa relação com ela e que sua mãe teve os filhos, mas a responsabilidade com os cuidados sempre foi dela. Lembra que, quando tinha 8 anos de idade, sua avó caiu e quebrou o fêmur⁶⁴ e ficou com dificuldade de locomoção. Então ela foi morar na casa dessa avó, juntamente com seus irmãos, que cresceram todos na companhia de sua avó, conforme relata:

Eu não tenho lembranças ...nada bom...pois minha avó me colocou pra cuidar dos meus irmãos, eu tinha 9 irmãos, e aí eu não tinha tempo de brincar...eu não sou a mais a velha... o mais velho hoje tem 32 anos... eu cuidava mais do F e do J, que eram bebês ainda...mijavam na cama, minha avó reclamava. Tive que aprender a cozinhar cedo, tudo isso...

Carolina, durante a sua narrativa, demonstrou dificuldade para falar sobre a relação com sua mãe. Esse momento foi marcado por silêncios e lágrimas. Conta que sua mãe nunca cuidou dos filhos e que só “andava pelo mundo”. Disse-me ainda que sua mãe não tinha uma vida afetiva “equilibrada”, teve vários parceiros e que ela só conheceu seu pai quando ela completara 10 anos de idade, que não conviveu com ele e por isso não tem nenhuma referência dele, fala que caso “se encontrar com ele na rua não lhe reconhece”, ou seja, considera seu pai como uma pessoa “estranha” na sua vida.

Quando pedi-lhe para falar sobre sua mãe, ela afirma que:

[...] minha mãe? Falar de minha mãe é até complicado... [silêncio] ... é muito triste para mim, mas eu vou falar...lágrimas... a gente se desentendia muito, brigava muito, e eu sempre tive problema com escuro, com a escuridão, aí a gente brigava muito, aí eu fugia de casa, aí eu fugia, ela me batia, até um certo tempo. Aí a gente tava brigando, tem uns 4 meses que eu saí de casa e eu não concordo com as atitudes dela e a gente briga muito, por isso, minha mãe tá com 51 anos... mas a gente não se entende... a gente briga muito ... eu me entendo mais com ela, ela lá e eu cá...a gente briga muito.

⁶⁴ O fêmur é o osso mais longo e mais volumoso do corpo humano, e localiza-se na coxa.

Além da difícil relação com sua mãe, Carolina relata dois fatos emblemáticos que marcaram sua infância: primeiro foi o abuso sexual que sofreu dentro de um ônibus, quando tinha 8 anos de idade, sendo que ninguém lhe prestou socorro e o agressor nunca foi punido pelo que fez. Lembra que isso foi o que mais lhe marcou na sua infância. Relata que, quando chegou em casa e contou o ocorrido, ninguém de sua família acreditou, e isso a deixou muito triste. Nesse período sua mãe estava viajando, mas lembra que, quando retornou, ela foi a única pessoa que acreditou nela e que, inclusive, foi procurar o agressor e tentar descobrir onde ele morava, mas não teve sucesso.

O segundo fato, que envolveu também abuso sexual, foi com uma pessoa da sua própria família. Conta que um dia seu primo lhe trancou dentro de um quarto e abusou sexualmente dela, e que, da mesma forma como no ocorrido anteriormente, somente sua mãe acreditou na sua versão do fato, e que esses dois momentos de sua infância trouxeram-lhe traumas na sua vida adulta.

Clementina de Jesus: “Eu tive uma infância muito difícil, não tive oportunidade de nada!”.

Clementina nasceu no interior da Bahia, em Canavieiras, na área rural, e veio para Salvador com 19 anos de idade. Atualmente tem 55 anos e, na época que estudou no curso do PTDC, tinha 48. Mãe de quatro filhos/as, Clementina revela fatos muito marcantes, principalmente da sua infância pobre. Autoclassifica-se como branca. A entrevista de Clementina foi a mais longa, considerando as anteriores, e aconteceu “à luz de velas”, pois no momento da sua entrevista faltou energia na sede do Sindicato.

No início da entrevista, Clementina me pediu para falar sobre sua infância e sua origem, e disse que precisava me dizer “coisas” importantes que aconteceram nessa fase de sua vida e que trouxeram consequências para sua vida adulta. Assim, Clementina aos poucos foi revelando os acontecimentos.

Clementina lembra que começou a trabalhar na “roça” com 8 anos de idade e que sua infância sempre foi marcada pelo trabalho, e não teve tempo para brincar. Conta que sua mãe teve 5 filhos e que ela, além de trabalhar, teve que cuidar de seus irmãos pequenos, conforme lembra:

[...] eu tive uma infância muito difícil, não tive oportunidade de nada, e pra mim a tarefa foi muito comprido e sem dizer que meus pais me batia muito, eu apanhava muito e sem contar que eu costurava minhas calcinhas, minhas roupas.. eu fazia as roupinhas e eu tinha amor aos meus brinquedos eu criava minhas bonecas de pano, da minha criatividade e eu costurava pra mim, pois Minha mãe me dizia: se você quiser se “tapar”, você costure!

Clementina revela que, quando criança, a pedido de seus pais, entrava na mata para cortar madeira e “palhas”, conhecidas como “taboca”. Assim ela colocava as “palhas” para secar e depois fazia uma espécie de “esteira de palha”, e vendia no comércio. Assim, ela fala com orgulho que usava sua criatividade para ganhar seus “tostões”, como ela se referiu ao dinheiro da época. Conta ainda que, com esse dinheiro que ganhava com a venda das “esteiras de palha” era que conseguia comprar uns “paninhos” para costurar suas roupas.

Conforme foi crescendo, começou a ter vontade de ir para a escola. Conta que sua mãe até conseguiu lhe matricular numa escola, mas ela frequentou pouco tempo, pois seu pai proibiu e a obrigou a trabalhar na “roça”. Clementina lembra que sua relação com seu pai sempre foi conflituosa e que ele era muito violento com a família, conforme revela:

Aí eu fui crescendo e eu tinha vontade de ir para o colégio, minha mãe ainda botou na escola, mas meu pai tirou e me batia, pois ele dizia que tínhamos que trabalhar na roça. Mas eu era muito preguiçosa, não gostava de trabalhar na roça, eu plantava a mandioca de cabeça pra baixo... enfiada assim na terra. Mais eu tinha muita vontade de ir para um colégio, e assim eu fui crescendo sem orientação, o tempo foi se evoluindo, e aí eu fiquei na fase de mocinha, mas não tinha assim uma palavra de minha mãe dentro de casa, meu pai me batia muito, que Deus o tenha!

Quando completou 15 anos, Clementina, não aguentando mais os maus tratos causados pelo seu pai, fugiu de casa e se escondeu na mata. Conta que ficou um tempo vivendo assim, na mata. Na sua narrativa, ela conta que vivia como se fosse uma “cabocla”, um “bicho domato”. Lembra que nesse período não tinha uma orientação em relação às mudanças no seu corpo e que não sabia o que era menstruação. Foi nessa fase de sua vida que conheceu um “senhor maduro”, ou

seja, bem mais velho que ela, e, sem perspectiva de vida, resolveu construir uma família com ele. Foi quando teve seus dois primeiros filhos:

[...] eu, com essa pessoa, eu tive dois filhos. Essa pessoa me maltratava muito, tinha idade de ser meu pai. Hoje ele tá bem velho, bem mais velho, e me chamou e eu fiquei com ele e aí essas crianças nasceram e ele me levou pra casa da mãe dele em Canavieiras... e lá ele me deixou passar fome, era um povo muito humilde!

No seu relato, Clementina conta que não tinha uma boa convivência com seu companheiro e, diante das dificuldades financeiras, resolveu trabalhar na feira como vendedora de caranguejos para garantir o sustento de seus filhos. Passados quatro anos vivendo uma vida de muito trabalho e sofrimento, Clementina resolveu se separar do seu primeiro companheiro e uns meses depois conheceu outro rapaz e com ele decidiu mudar para Salvador, na esperança de buscar uma vida melhor. Clementina guarda lembranças tristes desse momento da sua vida, pois conta que o pai de seus filhos não a deixou trazer as crianças com ela. Assim, seus dois primeiros filhos ficaram morando com o pai e sua família em Canavieiras. Para Clementina, a separação dos filhos foi um momento de muita dor e sofrimento.

Isabel Cleiton: “Tive uma infância pobre, mas alegre”

Isabel tem 43 anos, nasceu e cresceu no bairro da Mata Escura, na Cidade de Salvador. É casada e mãe de 1 filho e autotransclassifica-se como negra. Filha de pais muito pobres, Isabel, desde os 11 anos, trabalhou para ajudar seus pais, por isso teve uma infância difícil, mas como ela mesma afirma: “tive uma infância difícil, mas alegre”.

[...] as lembranças da minha infância, era assim, meu pai e minha mãe se levantava às 4 horas da manhã e eu também, e a gente ia para feira de São Joaquim, carregar produtos. A gente carregava de tudo, até porco morto... era assim. Mas eu gostava de ficar lá na feira... comia muita fruta, pelo menos não passava fome...

Percebi durante seu relato que, mesmo falando sobre as suas dificuldades, Isabel transmite alegria quando fala de sua família e principalmente de seus 3 irmãos. Lembra que seus pais, mesmo com muita dificuldade, ensinaram aos filhos e a ela a serem honestos e não “pegar nada dos outros”. Por ser a filha mais velha, Isabel na sua infância não conseguiu estudar, pois sempre teve que trabalhar para ajudar nas despesas de casa. Isabel disse-me que o fato de ela, desde criança, viver na rua com seus pais, ela até hoje gosta de ficar na rua, conforme lembra:

[...] Minha vida sempre foi na rua... assim... meus pais me acostumou assim no mundo, acho que sou mulher do mundo..(risos)... lá na feira todo mundo gostava de mim, me dava as coisas pra eu comer, era duro, mais era bom! Sabe, Pró, eu sou guerreira! Eu sobrevivi a frio, a empurrão no “buzu”, tudo enfrentei, e bem pequena.

Isabel lembra que, apesar da vida simples, seus pais sempre lhe ensinaram a fazer amizades e ter uma vida digna. Mas, ao mesmo tempo em que fala com alegria da sua infância, revela que se arrepende de não ter frequentado a escola. No seu relato, deixa claro que o fato de não ter estudado “não foi culpa de seus pais, e sim da vida que Deus lhe deu”.

Analisando as narrativas dessa primeira fase da vida das entrevistadas, cabe aqui pontuar alguns aspectos que confirmam a realidade da maioria das trabalhadoras domésticas no país.

Todas têm uma origem familiar extremamente pobre e, desde cedo, trazem as marcas do trabalho infantil doméstico. Das seis interlocutoras, cinco começaram a trabalhar na infância, seja nas lavouras, cuidando de crianças, como também executando tarefas domésticas. O trabalho dessas meninas consiste em cumprir o papel das mulheres mais velhas ausentes ou trabalhar em residências onde frequentemente seu trabalho é explicado como parte de uma relação de “ajuda” ou “amparo” da família que as explora.

Portanto, as narrativas revelam que, quando meninas, essas trabalhadoras tiveram o direito negado de viver a infância e ter acesso à escola. Para elas, a realidade vivida revela um dia a dia de muito sofrimento, vulnerabilidade, abuso físico, emocional ou sexual, que não traz lembranças positivas dessa fase da vida.

Os relatos de três trabalhadoras do grupo pesquisado demonstram que o fato de não frequentarem a escola quando crianças resultou numa defasagem escolar muito acentuada e comprometeu as perspectivas de futuro dessas trabalhadoras. A questão do trabalho doméstico infantil foi objeto de vários estudos e pesquisas⁶⁵. Esses estudos demonstraram que metade das crianças pesquisadas atribuíram as dificuldades de aprendizagem e desempenho à dificuldade de relacionamento ou adaptação e citaram o trabalho como fator principal.

Visando denunciar e combater o trabalho doméstico infantil, a Organização Internacional do Trabalho vem desenvolvendo o Programa para Erradicação do Trabalho Infantil e, embora pelo decreto 6.481/2008, que regulamenta a Convenção 182 da OIT sobre as Piores Formas de Trabalho Infantil, o trabalho doméstico esteja proibido para menores de 18 anos, ainda foram registrados cerca de 340 mil crianças e adolescentes entre 10 e 17 anos desempenhando o trabalho doméstico no país (IPEA, 2011).

Destacam-se, ainda, as ações desenvolvidas pelos governos federal, estadual e municipal em relação à implantação do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI, regulamentado em julho 2011 através da Lei 12.435.

Mesmo assim, considerando a complexidade que envolve o trabalho doméstico, erradicar o trabalho infantil doméstico ainda é um grande desafio, tendo em vista que a inviolabilidade domiciliar dificulta uma ação fiscalizadora do Ministério do Trabalho. Além disso, conforme revelam os dados do Censo/ 2010 divulgados pelo IBGE, em muitas famílias brasileiras o trabalho de crianças com idade entre 10 e 14 anos é a principal fonte de renda.

Desta forma, segundo os relatos, constatei que o trabalho infantil na vida das interlocutoras teve importantes consequências socioeconômicas, afetando a sua trajetória escolar, sua saúde e o campo profissional, elementos determinantes na sua vida adulta.

Outro aspecto revelado nas falas foi a questão da violência física e sexual. Alguns estudos⁶⁶ consideram que, nos dias atuais, a violência contra a criança, seja física, psicológica ou sexual, é um problema de saúde pública, a qual pode gerar

⁶⁵ Estudos de pesquisadores das Universidades Federais da Paraíba e de Pernambuco, publicados na revista *Psicologia e Sociedade* em 2011. Alberto, Maria de Fátima Pereira et al. O trabalho infantil doméstico e o processo de escolarização. *Psicol. Soc.*, Ago 2011, vol.23, no.2, p.293-302

⁶⁶ A exemplo dos estudos de ARAÚJO, M. F. Violência e abuso sexual na família e de RIBEIRO, Márcia Aparecida; FERRIANI, Maria das Graças Carvalho; REIS, Jair Naves dos. Violência sexual contra crianças e adolescentes: características relativas à vitimização nas relações familiares

uma vasta gama de consequências, tanto para a vítima dos maus tratos quanto para a sociedade. Tais consequências, que ocorrem nas mais diversas formas e variados graus, podem ir de insegurança, medo e ansiedade a condutas delinquentes e ao suicídio, além da tendência de uma pessoa agredida tornar-se também um agressor, segundo o que a literatura aponta (ARAUJO; 2002 e RIBEIRO, FERRIANI, REIS; 2004).

Nesta direção, especificamente no relato de Carolina, o fato de ela ter sido vítima de abuso sexual por duas vezes, além de comprometer o aspecto emocional, percebi um efeito danoso no seu processo de aprendizagem, quando ela relata enfaticamente a dificuldade que enfrentou (e enfrenta) na aprendizagem, principalmente com a escrita. Segundo ARAUJO (2002), é inegável que as vivências traumáticas comprometem o desenvolvimento da criança como um todo, dependendo da fase em que a mesma se encontra (ARAUJO, 2002, p. 112).

No entanto, talvez o mais importante não seja buscar somente entender as relações entre os maus-tratos e as suas consequências, e sim observar os danos causados e procurar formas para romper com o círculo vicioso da violência, principalmente considerando os problemas sociais que englobam o grupo pesquisado, como a pobreza, o desemprego, a falta de apoio social, as relações de gênero e raça, a falta de alimentos, a baixa escolaridade, a violência na família de origem e o isolamento social.

6.2 TRAJETÓRIA ESCOLAR

Rita Maria da Conceição: “Eu gosto muito de estudar, meu sonho era ser professora!”

Rita começou a estudar aos 7 anos de idade e conseguiu estudar até a sexta série do ensino fundamental. Quando completou dezenove 19 anos parou de estudar, pois teve que trabalhar. Nesse período, afirma que sempre estudou numa escola pública do bairro da Barroquinha. Fala que a sua escola era considerada modelo e que tinha até curso de informática.

Com 26 anos de idade teve seu primeiro filho e logo depois teve mais dois filhos. Nesse período Rita se dedicou ao marido, aos cuidados com os filhos e ao trabalho e desta forma ficou vinte e dois anos sem estudar, só retomou os estudos no Programa Trabalho Doméstico Cidadão quando completava 41 anos de idade.

Eu fui pequena pra escola, porque 1ª série pelo governo era a partir de 7 anos, e aí eu fiz até a 6ª série. Aí eu parei, é...quando eu tive meu filho eu não estudei mais...eu tive meu filho com 26 anos...eu estudei direto até a 6ª série, aí comecei trabalhar de doméstica e aí não fui mais estudar. Aí depois eu só voltei a estudar no Programa Trabalho Doméstico Cidadão, foi em 2006 eu tinha 41 anos, faça as contas aí, acho que fiquei uns 20 anos sem estudar até voltar para o Programa Trabalho Doméstico Cidadão.

Em relação aos estudos afirma que gosta de estudar, acha muito importante e que seu sonho era ser professora, mas que mesmo sendo trabalhadora doméstica, fez curso de manicure e tentou trabalhar em um salão de beleza, porém não deu certo. Conta que quando se matriculou no Programa Trabalho Doméstico Cidadão ficou preocupada de não lembrar mais das disciplinas, principalmente de matemática, mas quando entrou na sala e conheceu a educadora e as outras alunas trabalhadoras domésticas iguais, a ela, esqueceu todo o medo.

Conta ainda que mesmo ficando muitos anos sem estudar, durante o curso não encontrou dificuldades na aprendizagem, pois afirma que o ensino no Programa não é igual ao da escola “normal”.

Para Rita, essa oportunidade foi importante apesar do seu esposo não ter aceitado o seu retorno aos estudos, mas fala com alegria do incentivo que recebeu dos seus filhos, inclusive conta que ganhou livros de presente deles como um incentivo à leitura.

Em relação ainda a sua trajetória escolar, Rita demonstra a sua vontade de continuar estudando, mas alega a dificuldade em função da escola ser situada longe de sua residência. Rita fala que tem boas lembranças das amizades que fez na sala de aula e que ela sente falta de conversar com as amigas que fez durante o curso do PTDC.

Pra mim foi bom n? Estudar nesse curso do Trabalho doméstico cidadão, encontrei gente boa, a professora mesmo é gente boa, eu mesma assim eu tinha dificuldade em matemática, até hoje eu tenho, mas aí ela foi ensinando e eu fui aprendendo, O curso para mim foi ótimo, eu gostei muito, participava de tudo, ajudou a perder assim, minha timidez, assim aprendi a falar, já sabia o que falar. Só que eu não continuei os estudos não, depois que terminei o ensino fundamental no PTDC, eu não voltei a estudar por que a escola fica longe, lá no final de linha é muito perigoso. Aí fiquei assim, sem estudar, as escolas longe.. no final de linha...

Considerarei importante essa fala de Rita em relação a não aceitação por parte do seu marido, do seu retorno ao processo de escolarização, o que demonstra a referência à condição de subalternidade atribuída às mulheres e à relação de poder mantida pelo sistema patriarcal.

Laudelina Campos de Melo: “Eu gostei de aprender sobre a História da Bahia”.

Em relação a sua trajetória escolar, Laudelina conta que começou estudar com 7 anos de idade e que estudou muito, até os 14 anos quando parou de estudar. Lembra que como seus pais adotivos sempre a trancavam em casa, ela acabava estudando tendo em vista que ficava muito sozinha. Depois, ela continuou trabalhando na “casa de farinha” e ficou sem estudar 24 anos, pois só retornou seus estudos com 38 anos no PTDC.

Eu estudei muito ...eu comecei estudar com 7 (sete) anos e fui conseguindo estudando...aí eu parei de estudar, assim..com 14 anos..por aí...fiquei, não me lembro...muitos anos sem estudar, acho que mais de vinte! Eu gosto de estudar, mas a vida né? A senhora entende? Eu só voltei agora, tive essa oportunidade no trabalho doméstico cidadão.

Em relação ao período que ficou sem estudar, Laudelina afirma que foi muito tempo perdido, mas que agora ela deseja recuperar, tendo em vista que seus filhos já estão todos “criados”.

Conta que, quando retomou os estudos no Programa Trabalho Doméstico Cidadão, participou ativamente de todos os momentos formativos e lembra com alegria desses momentos:

Eu gostei muito do curso do PTDC, eu participava de tudo, conheci gente boa, a professora...todo mundo..eu fui para todas as viagens, andei até de avião! Imagina?...eu gostei de ir para os museus, assim esses lugares antigos, os fortes, aprender a história da Bahia...da nossa terra., foi maravilhoso...eu nunca pensei...

Valcenir Patricio: “Não tive oportunidade de estudar, pois precisava trabalhar”.

Em relação à trajetória escolar, Valcenir começou a estudar aos 7 anos de idade, mas muito cedo teve que interromper os estudos para trabalhar, aos 13. Disse-me que ela não teve oportunidade de estudar, pois a prioridade era arrumar emprego para poder se sustentar, pois teve uma infância muito pobre.

Então, conforme seu relato, ela ficou 35 anos sem estudar, pois só teve oportunidade quando através do SINDOMÉSTICO-BA, conseguiu se matricular no Programa Trabalho Doméstico Cidadão. Nesse período tinha 49 anos.

Sobre a experiência de voltar ao “banco da escola”, depois de tantos anos sem estudar, Valcenir lembra com alegria que era uma das mais “velhas” da turma e que em alguns momentos de sua vida, quando ela entrava na escola, parecia que ela estava “sonhando com tudo aquilo”, chegando a não acreditar.

Durante seu relato, lembra que sempre foi muito atenciosa nas aulas e que gostava dos laboratórios culturais e fala que:

O curso do PTDC veio numa hora boa na minha vida, eu participava de tudo...na hora de escrever, de ir falar lá na frente nas aulas...dos laboratórios culturais, ai eu adorava visitar o teatro, museu, forte...tudo ...todos os passeios...conhecer os lugares...maravilhoso. eu era bem participante no curso. O curso nos uniu, nós trabalhadoras domésticas...todo mundo..nós unidas somos mais fortes.

Ainda em relação à retomada dos estudos, Valcenir conta que o seu marido no começo foi contra, mas que depois ele concordou e que suas filhas a ajudaram muito a convencê-lo de que era importante para ela retomar os estudos e principalmente conhecer seus direitos de trabalhadora doméstica.

Carolina de Jesus: “Minha família dizia que minha dificuldade com a escrita era ‘problema de cabeça’”

Em relação ao percurso escolar de Carolina, ela conta que durante a sua infância ela nunca foi à escola, pois não tinha certidão de nascimento e assim sua avó não pode lhe matricular em nenhuma escola. Lembra que em uma determinada época sua mãe até tentou lhe matricular em uma escola particular, mas que não conseguiu, pois ela não tinha condições financeiras para pagar. Sobre esse momento ela relata:

[...] a escola... eu não fui pra escola na minha infância, eu não estudei na minha infância, na verdade eu fui ser registrada, reconhecida no papel mesmo, eu tinha 16 anos, eu nem era registrada, então eu nunca fui pra escola, eu não tinha registro, é assim, é como eu não existisse.

Carolina lembra com tristeza que suas primas e outras crianças do bairro todas foram para a escola e ela ficava “sonhando” com o dia em que pudesse ir para a escola. Assim, quando completou 16 anos, quando conseguiu sua certidão de nascimento é que foi para a escola pela primeira vez. A escola era no bairro da Mata Escura e, em função da sua idade, lhe matricularam na 4ª série do Ensino Fundamental, o quea deixou muito preocupada tendo em vista que ela não sabia ler e escrever.

[...] eu fui pela primeira vez pra escola, ali na Mata Escura, eu nem sabia escrever e elas me jogaram logo na 4ª série, assim sem eu saber de nada...eu cheguei lá escrevia como tinha no livro, e aí começou as dificuldades e aí uma professora descobriu as minhas dificuldades, ela me chamou, chamou minha mãe e foi me dar aula individual. Mesmo eu estando naquela série, ela foi me ensinando as letras do alfabeto e eu fui aprendendo, onde eu consegui escrever e ler um pouco.

Carolina conta que apesar das dificuldades, ela teve uma professora que a ajudou muito e que no seu primeiro ano de escola essa professora foi muito importante no seu aprendizado. Assim, lembra com carinho dessa professora e lembra que no final desse mesmo ano essa professora foi embora. E assim a escola

informou que ela “não tinha capacidade” para permanecer na 4ª série e então lhe colocaram na turma da 1ª série.

Quem me ensinou a ler foi a professora Maria, ela ia juntando as palavras e me ensinando, mas eu tinha muita vergonha de não escrever direito....tinha muita vergonha...

Nessa turma, Carolina encontrou outra professora que ela considera “maravilhosa” pois esta lhe ensinou “direitinho” e, quando finalizou esse mesmo ano, essa professora foi embora para o interior da Bahia o que a deixou muito triste e assim Carolina resolveu abandonar os estudos.

Mesmo assim, apesar da dificuldade de aprendizagem que Carolina viveu, ela conta que sempre incentivou seus irmãos a estudarem, e conta que na convivência com eles esse “problema” está sempre presente:

Até é por isso que incentivo demais meus irmãos a de 12 anos e 14, por que até assim quando eu escrevia alguma coisa meus irmãos me corrigiam aí eu me sentia bem mal com isso, minha irmã dizia: tá errado! Aí me sentia bem mal, por isso que eu não escrevia pra ninguém, por isso... eu consigo ler, a matéria que eu amo é matemática, e o PTDC a Pró trabalhou muita matemática com a gente e aí eu dizia pode passar aí matemática até umas horas que eu quero...então adoro a matemática...mais tem muito preconceito com a escrita...essa é a minha dificuldade.

Como teve muitas dificuldades no seu processo de aprendizagem, Carolina relata que todas as vezes que se matriculava e que chegava a sala de aula, sofria muitas discriminações e que todos a chamavam ela de “burra” e assim ela conta que ficava se matriculando todos os anos mas logo em seguida abandonava e não conseguia dar prosseguimento ao seu processo de escolarização.

[...] aí eu abandonei, fiquei sem estudar de novo, por que toda vez que eu chegava na sala de aula ficavam me zoando, por que aí toda vez que eu me matriculava que eu chegava na sala todo mundo me chamava de burra,tinha o preconceito, aí eu ficava assim me matriculando todo ano e

abandonando, todo ano era assim, me matriculava e por causa do preconceito eu abandonava.

Durante vários momentos da entrevista, Carolina demonstra a necessidade de falar sobre a sua dificuldade com a escrita. Nesse momento ela baixou o tom de sua voz e fala da vergonha que sentia por causa desse seu “problema”. Ela conta que:

Às vezes eu queria escrever uma coisa que eu estava passando, alguma coisa que aconteceu comigo e eu não conseguia.. não conseguia escrever.... e com isso eu fui perdendo as oportunidades de emprego, em lojas, até surgiu uma oportunidade de supervisora de loja, mas quando me falaram que tinha que escrever, aí eu já desisti.

Na verdade, Carolina afirma que só conseguiu enfrentar essa sua dificuldade de aprendizagem quando uma liderança do SINDOMESTICO lhe chamou para se matricular no Programa Trabalho Doméstico Cidadão. Carolina conta que a princípio sentiu medo e vergonha, por causa desse “problema”, fazendo referência a sua dificuldade com a escrita. Conta que sabia ler, mas não conseguia escrever “certinho”. Assim, quando chegou à sala de aula do PTDC, ela conversou em “particular” com a educadora do programa e explicou a sua dificuldade e que nesse momento ela pensou em desistir. Lembra que a educadora lhe afirmou que ela iria conseguir superar essa dificuldade e que a partir do acolhimento que recebeu, resolveu continuar. Carolina lembra que não foi fácil e que a educadora se esforçou muito e lhe ensinava em vários momentos individualmente.

[...] eu já querendo desistir pelo fato de eu não saber escrever... porque ninguém sabe desse meu problema, somente algumas pessoas íntimas, poucas pessoas, aí foi que a educadora disse: você vai conseguir por que eu estou aqui do seu lado...aí eu tive muito acolhimento e acompanhamento e foi assim que consegui.

Quando chegou o final do curso, Carolina conta que passou outra “aflição”, pois o antigo CEFET e atual IFBA foi a Instituição que reconheceu e certificou o

curso do Programa Trabalho Doméstico Cidadão e que conforme a exigência do Ministério da Educação (MEC), todas as educandas do PTDC deveriam fazer uma avaliação final para verificar suas habilidades e conhecimentos, já que se tratava de um certificado de conclusão correspondente ao Ensino Fundamental.

Carolina lembra que nesse momento ficou muito preocupada e pensou que não fosse conseguir aprovação, mas que para sua alegria ela conseguiu fazer a avaliação e teve sucesso, concluindo assim seu ensino fundamental. Desta forma, mesmo após a finalização do curso, Carolina lembra que continuou durante alguns meses a ter aulas com a educadora do PTDC, que a ajudou muito a melhorar a sua escrita. Atualmente, mesmo reconhecendo que alcançou avanços na escrita, ainda fala dos preconceitos que sofreu durante muitos anos, em função da sua dificuldade, principalmente em relação aos locais em que trabalhou.

Quando eu cheguei no PTDC eu pensei, escola de novo...mas quando a Pró começou fazer as dinâmicas pra gente se conhecer eu comecei a me soltar, criei amizades, criou um vínculo entre a gente e até hoje eu ligo pra ela..e ela sempre liga e sempre eu estou incomodando ela...e ela disse que vai me ajudar de alguma forma...e assim ela organizou o horário de trabalho dela e ela me ensinou lá na casa dela...aí individualmente eu e ela aí ficou melhor...eu na sala de aula eu me soltava, participava de tudo em sala de aula., foi muito bom o PTDC na minha vida.

Carolina relata com alegria que continuou a estudar em um “supletivo” e que pretende fazer um curso de graduação. Conta que ela sempre conversa com seus irmãos com o objetivo de incentivá-los a estudar. Disse-me que em casa, seus irmãos, quando vão ler alguma coisa que ela escreveu, agora ficam admirados pois ela agora escreve “certinho”, mas Carolina confessa que ainda fica preocupada quando vai fazer alguma entrevista de emprego.

Clementina de Jesus: “Eu não fui à escola quando criança”.

Em relação a sua trajetória escolar, Clementina lembra que não foi à escola quando criança e que seu pai não permitia que ela estudasse. Clementina só frequentou a escola pela primeira vez com 30 anos, conforme ela mesma afirma.

[..]) eu nunca fui pra escola quando criança, eu estudei na infância dentro de casa, eu mesmo lia, sozinha, eu mesmo fazia meu dever, eu estudava assim pela minha pessoa, eu ganhei alguns conhecimentos por conta própria. Eu fiquei sobre a minha pessoa, eu mesma. Eu só fui para escola quando eu cheguei aqui em Salvador, eu já tinha uns 30 anos aqui em Salvador, eu vim pra cá com 19 anos, e aí eu não tive condições de ir pra escola logo não, eu só fui pra escola, eu comecei a estudar, eu devia ter uns 30, foi na Escola Marcia Mércia, eu fiz até a 4ª série, aqui na mata Escura, eu já estava adulta, eu nem lembro direito, quanto anos eu tinha, mas fazendo as contas agora, era 30 anos, foi agora recente...

Clementina, afirma que sempre gostou de estudar, mas que infelizmente teve que abandonar os estudos, pois quando chegou a Salvador, conheceu um rapaz que começou a namorar e que ele dizia que ela “era muita velha” para voltar a estudar e que “não precisava estudar”.

Inconformada, lembra que foi à Associação de Moradores do bairro da Mata Escura e que soube das matrículas para estudar no Programa Trabalho Doméstico Cidadão e que era uma oportunidade de ela concluir o Ensino Fundamental. Então conta que teve muito interesse, já que só tinha conseguido estudar até a 4ª série.

Clementina disse-me que nos primeiros dias de aula, chegava à escola entusiasmada e que sempre gostou muito de estudar. Durante as aulas, fala com alegria do significado da escolarização:

No curso do Programa Trabalho Doméstico Cidadão, esse curso me representou coisas valiosas, grandiosas, e assim foi nesse curso que ganhei novos conhecimentos e me evoluí, eu sou a pessoa que sou hoje graças a esse curso, agradeço esse curso pois foi lá que eu aprendi, foi lá que eu fiquei assim...uma pessoa instruída, lá eu aprendi a leitura, me desenvolvi aprendi bastante e foi uma aprendizagem de qualidade, lá a gente tinha uma professora que ensinava uma educação de qualidade, hoje eu sei fazer um texto, eu sei como começar escrever e como terminar um texto e eu sei armar contas, me desenvolvi muito não é a toa que me matriculei para continuar meus estudos e terminar meus estudos.

Ainda sobre sua trajetória escolar, Clementina conta que quando foi se matricular no Ensino Médio, pensou que iria ter muita dificuldade na aprendizagem. Confessa que ficou com medo de não conseguir estudar e “aprender os conteúdos”. Lembra que uma vez a professora pediu para ela apresentar uma pesquisa que

tinha feito sobre a “História da ditadura militar”, então ela conseguiu apresentar e com a ajuda de alguns textos que conseguiu no SINDOMÉSTICO-BA, não ficou insegura na hora da apresentação, conclui que inclusive foi aplaudida pela turma.

Em relação a sua aprendizagem e seu processo de escolarização, Clementina afirma que:

[...] hoje eu agradeço, pois sei me expressar, quando eu falo uma coisa são coisas sinceras, sei fazer uma carta, sei somar, com uma mente mais conhecedora então tudo isso eu agradeço a esse curso Programa Trabalho Doméstico Cidadão. Então às vezes as pessoas perguntam, o que tem nesse curso? Eu respondo tem muitas coisas, pois nos valoriza, é de qualidade, e se ele existisse para o 2º grau iria ser muito rico, rico de muitos conhecimentos, de muitas coisas...eu queria continuar estudando desse mesmo jeito que foi, mas como não tem, tive que ir pra outra escola.

Durante sua narrativa, Clementina sempre faz referência à importância da educação e reclama que muitas pessoas pensam que por ela ser trabalhadora doméstica, “não precisa estudar, não precisa ter conhecimentos” e afirma como é importante na sua trajetória de vida ter tido acesso a escolarização. Clementina revela que:

Eu às vezes dentro de mim penso nas coisas ruins que eu passei, na minha infância, na minha juventude, antes desse curso do PTDC, como eu não sabia de nada, eu não sabia de nada... Quando eu vim pra Salvador, eu não sabia como era uma televisão, um carro, e ele (ex-companheiro) me agarrava pelo braço e me dizia “seu lugar é na cozinha”!

Ainda sobre sua trajetória escolar, Clementina finaliza dizendo que seu desejo é chegar numa Faculdade e fazer uma graduação, na área de alimentação, pois durante o curso do PTDC estudou sobre “segurança alimentar” e gostou muito dessa área.

Isabel Cleiton: “O primeiro livro que eu li foi Capitães de Areia”.

Isabel começou a estudar com 22 anos numa escola municipal. Conta que a escola era boa e que aprendeu a ler e escrever depois de adulta. Conta com alegria que quando aprendeu a ler, o primeiro livro que leu foi “Capitães da Areia” e que se identificou muito com os personagens dessa história. Lembra que a filha de sua patroa foi quem lhe emprestou o livro.

Na sua primeira escola, Isabel permaneceu por 3 anos e conseguiu concluir o primeiro ciclo (Supletivo equivalente à 5ª série do Ensino Fundamental) e depois teve que parar de estudar em virtude de sua gravidez. Nesse período nasceu seu filho e ela se casou com o pai da criança. Assim, lembra que teve que se dividir entre os cuidados com seu filho e o trabalho de doméstica.

Assim, Isabel seguiu sua trajetória, e por incentivo do seu marido retomou os estudos aos 37 anos, no Programa Trabalho Doméstico Cidadão, com o objetivo de concluir o Ensino Fundamental. A fala de Isabel revela que:

Eu estava querendo muito estudar nesse curso, eu já tinha ouvido falar lá no sindicato, mas pensei que não fosse conseguir vaga,, pois...eu soube que só era para matricular a trabalhadora com carteira assinada e a minha na época não era... ai me preocupei.

Segundo Isabel, quando ela chegou à escola para se matricular no curso do PTDC, ela levou a carteira de trabalho (CTPS) só que não estava assinada, mas assim mesmo ela conseguiu fazer a matrícula e depois a professora explicou que não era “obrigado” ter a carteira assinada, mas que o “curso era para as mulheres que exercem o trabalho doméstico remunerado”.

Em relação aos estudos afirma que gosta de estudar, acha muito importante e que seu sonho era ser médica. Conta que quando começaram as aulas no Programa Trabalho Doméstico Cidadão ficou preocupada de não lembrar mais das disciplinas, principalmente de matemática, mas quando entrou na sala e conheceu a educadora e as outras alunas trabalhadoras domésticas iguais a ela, esqueceu todo o medo.

Conta que como não teve oportunidade de estudar na infância e só tinha frequentado a escola depois de adulta, além de ficar anos sem estudar, considera que conseguiu se destacar na sala de aula do PTDC pois sempre foi “muito falante”.

Isabel afirma ainda que esse curso é muito diferente da outra escola municipal em que ela estudou.

[...] No curso do PTDC era bom porque ninguém ficava me olhando... na outra escola todo mundo me olhava por que eu sou negra e trabalhadora doméstica... No PTDC não! É todo mundo igual! (Risos)... somos todas trabalhadoras!

Para Isabel essa oportunidade foi importante e lembra que recebeu incentivo do seu marido e de sua família. Em relação ainda a sua trajetória escolar, Isabel demonstra a sua vontade de continuar estudando, e que fez um curso de informática e “Economia Solidária”.

Por esses relatos é possível compreender importantes aspectos da trajetória escolar do grupo pesquisado e as formas como a presença ou ausência de políticas públicas voltadas à escolarização interferiram nas histórias de vida dessas mulheres. Não há dúvida de que as políticas públicas voltadas à escolarização formal, têm vasta interferência na vida das sociedades na medida em que podem ser responsáveis por oportunidades que não seriam vivenciadas apenas com os esforços pessoais impetrados pelos indivíduos.

Nas narrativas das trabalhadoras encontramos trajetórias escolares marcadas por não acesso à escola, interrupções, percalços, desistências. Idas e vindas da escola formal. Durante alguns momentos das entrevistas, a escola “aparece como algo distante”, algo “inacessível”, principalmente considerando a realidade do grupo pesquisado.

Além disso, constatadas essas dificuldades e a descontinuidade das suas trajetórias escolares - comuns ao grupo pesquisado- percebi que a elas foi negado o direito de se apropriarem da leitura e da escrita para seu letramento, elemento essencial para desenvolverem suas tarefas no trabalho doméstico e a participação cidadã na vida social, tendo em vista que se envolvem em uma diversidade de práticas de leitura e de escrita diárias no local de trabalho, como a necessidade de anotar recados, escrever bilhetes, ler receitas culinárias, fazer listas de compras, bem como atentar para as leituras de rótulos de materiais de limpeza, receitas

médicas, bulas de remédios etc. visando assim segurança e saúde na execução das tarefas domésticas.

Desta forma, parece que essa homogeneização das negatividades e dificuldades enfrentadas por essas mulheres para o acesso e permanência na escola, transfere para os sujeitos a responsabilidade sobre seu próprio percurso formativo e coloca em questão a educação como direito e como responsabilidade do Estado em relação aos segmentos empobrecidos e com baixa escolaridade.

Nesta direção, Di Pierro (2001), traz uma reflexão importante quando afirma que as diferentes esferas do poder público precisam assumir a responsabilidade e construir iniciativas que garantam a elevação do nível de escolaridade da população brasileira e que a motivação para que todos continuem aprendendo ao longo da vida e que a aprendizagem seja parte essencial da vida de todos os seres humanos (DI PIERRO, 2001, p. 75).

6.3 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL/OCUPACIONAL

Rita Maria da Conceição- “Eu gosto de ser doméstica, é o que sei fazer bem”.

Rita começou a trabalhar com 19 anos, primeiro, fazendo o trabalho de limpeza (serviços gerais) numa clínica médica. Um ano depois, com 20 anos, empregou-se como trabalhadora doméstica numa “casa de família” onde ficou por quatro anos. Nesse primeiro emprego pediu demissão, pois a patroa não assinou a Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS). Logo em seguida foi trabalhar em outra casa, onde ficou por oito anos, dessa vez com a carteira (CTPS) assinada.

Nessa casa, conta que era um bom emprego, que os patrões eram muito bons com ela e que até os dias de hoje mantém uma amizade com eles, mas que a casa era grande e ela tinha que realizar todas as tarefas domésticas sozinha, o que com o passar dos anos foi se tornando difícil em função dos problemas de saúde. Outra questão que Rita aponta é que mesmo com a carteira de trabalho assinada, os patrões não faziam o recolhimento da contribuição do Instituto Nacional do Seguro

Social (INSS) o que fez com que ela pedisse demissão novamente e ir em busca de outro emprego.

Assim, logo no mês seguinte, Rita conta que rapidamente arrumou emprego em outra residência onde trabalha até os dias de hoje. Sobre o cotidiano do trabalho doméstico, Rita conta que começa às sete horas da manhã e termina às quinze horas. Afirma que a família a trata ela muito bem e que ela não precisa usar uniforme de empregada doméstica. Fala das viagens que faz com a família, e que uma vez viajou com eles por quinze dias e que durante a viagem eles sempre a trataram muito bem e que o desejo dos patrões era de que ela morasse na casa deles, mas que ela não pode pois, tem sua família (filhos e marido) e que não tem nada de ruim para falar desses patrões, são “gente boa” mesmo. Conta ainda que sempre que tem alguma necessidade financeira ela é atendida pelos patrões com adiantamentos salariais e em algumas vezes eles não descontam no salário.

Durante esses anos em que trabalha nessa residência, Rita conta que a família para a qual ela trabalhou anteriormente lhe convidou para voltar a trabalhar na casa deles novamente, mas que ela não aceitou, pois no emprego atual ela tem a carteira de trabalho assinada e os patrões pagam a contribuição do INSS, o que considera muito importante, tendo em vista que durante esses 25 anos em que desenvolve o trabalho doméstico, sente a necessidade de parar de trabalhar tendo em vista que enfrenta problemas de saúde (trombose) o que já ocasionou internamento por trinta dias e por isso está buscando se aposentar considerando o tempo de contribuição ao INSS.

[...] eu ando doente, eu vou parar de trabalhar de doméstica, eu tive trombose, a minha veia está com problema de entupimento, para o pulmão, aí eu fiquei 30 dias internada, aí eu não posso mais trabalhar, aí eu ando assim, ficando muito cansada, aí eu tenho que parar de trabalhar, agora tô andando para me “encostar” pelo INSS, mas tá difícil.

Durante seu relato, Rita sempre fez referência à boa relação que tem com os patrões e conta que gosta de ser doméstica, apesar dos problemas de saúde que vem enfrentando. Na sua fala, afirma que já decidiu mesmo parar de trabalhar, pois apesar de afirmar que gosta de ser trabalhadora doméstica, hoje precisa cuidar da sua saúde.

Durante vários momentos na entrevista com Rita, ela fala com alegria de ser doméstica e mesmo com 47 anos e com problemas de saúde não apresenta questões negativas em relação ao trabalho que desenvolve. Afirma que não tem vergonha de ser trabalhadora doméstica e que hoje considera seu trabalho muito importante. Mesmo, eu fazendo perguntas em relação ao cotidiano desse trabalho e interrogando-a sobre as relações familiares estabelecidas nas casas dos patrões, Rita não sinalizou nenhum aspecto negativo, além da sobrecarga de trabalho e de não recolhimento do INSS no emprego anterior.

Laudelina Campos de Melo: “Comecei trabalhar cedo, numa casa de farinha”

Em relação à trajetória profissional de Laudelina, ela conta que primeiramente trabalhou na “roça”, numa casa de farinha e capinando quintal. Lembra que quando começou a trabalhar em “casa de família”, tinha quase trinta anos de idade e os filhos já estavam “criados”. Ela conta que:

[...] meu primeiro trabalho, era assim, eu trabalhava numa casa de farinha...na roça, na enxada..e depois fui fazer limpeza no quintal dos outros...assim. na enxada..e aí ficamos morando nessa casa, na fazenda, ele deu pra gente morar, meu marido também roçava, trabalhava na roça. Meus pais de criação também trabalhavam na roça.

A primeira experiência de Laudelina como trabalhadora doméstica foi quando chegou a Salvador. Lembra que trabalhou três anos nessa residência, que era composta por uma família de quatro pessoas. Laudelina, fala que a patroa era muito exigente e gostava da casa com boa arrumação. Quando se refere à patroa, afirma que era uma “conhecida” sua e por isso não tinha a carteira (CTPS) assinada e recebia menos de um salário mínimo por mês. Com o passar dos anos, Laudelina conta que o que ganhava não dava para sustentar seus filhos e então pediu demissão desse emprego na residência.

Passaram-se seis meses e Laudelina ficou desempregada. Conta que nesse período conheceu um rapaz que começou a namorar e que depois “virou” seu marido, pois ela foi morar junto com ele na casa da mãe do mesmo. Seu então atual

marido, arrumou-lhe uma “guia” de amendoim e Laudelina passou a trabalhar como vendedora, conforme ela lembra:

[...] aí ele virou meu marido e arrumou uma “guia” que é a mercadoria, assim... todo mundo chama assim de “guia” de amendoim para eu vender, eu vendi por seis meses. Virei vendedora de amendoim e ao mesmo tempo doméstica, lavando roupa.

Após seis meses trabalhando como vendedora e lavadeira de roupas, Laudelina retorna ao trabalho doméstico, desta vez em uma residência de uma vizinha da casa que prestava o serviço como lavadeira. Nesse novo emprego, fala da sua rotina, pois lembra que chegava à casa da patroa às 7 horas da manhã e não tinha horário para sair, como ela mesma relata:

Nessa casa, minha vida é assim, eu chego cedo, por volta das 7 horas...lá tem 7 pessoas e tem muito serviço e eu ganhava R\$ 300,00 e não tinha carteira assinada, agora é que ela aumentou e depois de eu reclamar ela assinou a minha carteira.

Laudelina fala com orgulho das negociações que já conseguiu fazer com sua patroa e compara com a vida que tinha antes no seu antigo emprego. A sua trajetória profissional é entrelaçada com a sua vida amorosa, pois relata que suportou muito trabalho “pesado” porque seu marido tem problemas com bebida alcoólica e que ela tem que trabalhar muito para sustentar a casa.

Ao relatar sua trajetória, Laudelina diz que já gostou muito do seu atual marido, mas que atualmente não gosta mais em função de ele consumir muita bebida alcoólica e pelo fato de ele ter abusado sexualmente das suas filhas, e que esse fato e o vício interferiram muito no final do seu casamento. Conta ainda que eles só vivem juntos na mesma casa porque ele ajudou a construir e que ele não tem onde morar. Fala que seus planos são continuar trabalhando no emprego doméstico e aos sábados e domingos voltar a vender amendoim para aumentar a sua renda. Relata com tristeza que:

Construir minha casa lá na Mata Escura, junto com esse rapaz, que era marido e não é mais..a gente vive que nem irmão. Ele é ajudante de pedreiro, mas bebe muito. Eu vivo com ele 8 anos assim...na mesma casa..separada...por causa da bebida e por causa que ele abusava das minhas filhas, assim.. eu fui até na delegacia dar queixa dele, aí nunca mais , ele agora ficou quieto depois da queixa...nunca mais...

Durante seu relato, disse-me que sofreu muito com essa situação do abuso sexual de suas filhas e que se sente culpada por ter confiado no seu ex- marido, pois se considera separada e não mais casada. Na visão de Laudelina, isso aconteceu por que ele não é o pai das “meninas” e por ser padrasto nunca se importou muito com suas filhas. Conta ainda que depois de ter denunciado o fato na delegacia de polícia, ele mudou de comportamento em relação a suas filhas e que atualmente vive bem com seus filhos, pois estão todos adultos.

Valcenir Patricio: “Eu trabalho desde criança, tinha 13 anos de idade”.

A vida de trabalhadora doméstica de Valcenir começou muito cedo, pois ela lembra que quando saiu da casa de sua avó com 13 anos, no ano seguinte com 14 anos de idade começou a trabalhar como babá numa residência no bairro de Pau da Lima.

Conta que foi um período muito difícil, pois tinha que morar na casa da patroa e cuidava de 3 crianças. Assim, permaneceu nessa casa por 3 anos, não tinha carteira assinada (CTPS) e de acordo com sua narrativa “eles” [os patrões] lhe exploravam muito, trabalhava até aos domingos e que ela nem tinha direito de falar nada, pois “sabia ler e escrever muito pouco”.

Quando completou 17 anos, Valcenir conheceu seu atual marido. Começaram a namorar e no ano seguinte se casaram. Assim, após o casamento ela saiu do emprego de babá. Nesse período teve seu primeiro filho e ficou sem trabalhar, conforme relata a seguir:

Quando eu casei, fiquei assim, um tempo sem trabalhar, cerca de 12 anos, mas foi bom...uma fase difícil...financeiramente pois só meu marido sozinho não dava...mas pude criar meus filhos.

Depois de ficar mais de uma década sem trabalhar, com 32 anos de idade, retornou ao emprego doméstico, dessa vez em uma residência em Ondina, onde cuidava de uma pessoa idosa da família da patroa, além das outras tarefas que fazia. Valcenir fala do seu cotidiano como trabalhadora doméstica e afirma que gosta de seu trabalho, principalmente por ter bons patrões.

(...) Se a gente tiver patrões bons ser trabalhadora doméstica é o melhor trabalho do mundo, lá a gente tem almoço, merenda, assim..só não é melhor de que ser médico, advogado...mas eu amo ser trabalhadora doméstica, nunca fiquei desempregada.

Durante seu relato, Valcenir fala de sua dedicação com o trabalho e afirma que gosta muito de cuidar de idosos, porém reivindica que ela não deveria receber somente um salário mínimo e sim ganhar um salário maior, entende que é um direito dela tendo em vista que cuidar de uma pessoa idosa é uma responsabilidade muito grande.

[...] eu gosto de ser doméstica, ou melhor eu amo...a gente reclama que quem cuida de idoso deveria ganhar mais...mais de que o salário...o trabalho é de muita responsabilidade e no curso do PTDC aquela parte que a gente aprende a cuidar de pessoas me ajudou muito.

Carolina de Jesus: “Eu não tive infância, comecei bem cedo”.

Carolina teve sua trajetória ocupacional marcada pelo trabalho infantil, pois começou a trabalhar como babá aos 13 anos de idade. Como tantas outras crianças de origem pobre, teve sua infância “roubada” e teve que assumir a responsabilidade de cuidar de outras crianças, conforme nos conta:

Meu primeiro trabalho foi de doméstica eu tinha 13 anos quando comecei trabalhar de doméstica, assim de babá, tomando conta de crianças, mas eu

não tinha carteira assinada só vim ter carteira assinada com 23 anos, mas sempre de babá, (risos)...

Conforme relato de Carolina, a sua dificuldade de aprendizagem, especificamente com a escrita, durante a sua trajetória escolar influenciou fortemente na sua trajetória profissional, pois ela lembra dos preconceitos que sofreu:

É tanto que isso me atrapalhou nas oportunidades que apareceram de emprego, nas lojas, devido a preconceito...esse problema da escrita...as coisas que eu escrevia as pessoas não entendiam... aí eu sofro muito preconceito..no meu antigo emprego a minha patroa me chama de “burra” o tempo todo, inclusive eu saí...pedi demissão. Não aguentava ser tão humilhada. Toda vez que eu ia procurar emprego e que eu pensava em passar toda a humilhação de novo ... eu desistia.

Desta forma, Carolina lembra que durante os anos em que trabalhou no seu primeiro emprego de babá, sofreu muito por não saber ler e escrever e que tinha vergonha de ser analfabeta aos 17 anos. Assim, depois de muitas humilhações Carolina resolveu sair desse emprego de babá e conseguiu montar uma lanchonete, sendo assim “dona do seu próprio negócio”. Essa tentativa não deu certo por falta de recursos para comprar os produtos.

Então, Carolina seguiu seu percurso, e foi trabalhar em uma lanchonete, desta vez no Shopping Iguatemi. Nesse novo emprego a situação de humilhações e xingamentos continuaram. Conta que o gerente da loja lhe chamava de “colega e burra” e que todos os colegas de trabalho riam dela. Em relação a esse fato, Carolina disse-me que processou o gerente da lanchonete por assédio moral e assim desabafa:

[...] eu precisava de meu trabalho, mas não vou ficar num lugar onde eu não estou me sentindo bem, humilhada, colocava currículo na internet, mas quando eu via que ia precisar da escrita, eu já não queria, ...eu já não queria passar por isso de novo, ...a área que amo é alimentação, lidar com comida, no PTDC foi bom, pois fiz o curso de cozinha e congelamento, então eu trabalhei no Iguatemi que eu gostava, numa lanchonete, onde eu estou processando a empresa, por assedio moral e constrangimento diante dos meus colegas, foi esse o processo.

Após essas tentativas, Carolina decidiu voltar para o trabalho de doméstica (babá) e conta que foi fazer uma entrevista de emprego numa residência, após a conclusão do curso do PTDC e a futura patroa perguntou o seu nível de escolaridade, então ela respondeu que tinha até a 8ª série, e a patroa lhe falou que não queria mais contratar nenhuma babá analfabeta, pois “se as trabalhadoras domésticas estão reivindicando seus direitos então têm que se qualificarem”. Carolina então lhe respondeu que ela se considerava uma pessoa qualificada e que por isso colocou como condição para assumir o novo emprego a assinatura da carteira (CTPS). E assim ela foi contratada e trabalha atualmente nessa casa.

Carolina fala que gosta de trabalhar cuidando de crianças, e que no seu atual emprego, ela cuida de uma menina de 2 anos de idade e que a família é formada somente pela mãe e pela filha o que torna seu trabalho “tranquilo”, porém seu desejo profissional mesmo é trabalhar com alimentação. Fala que seus planos são montar novamente uma lanchonete e trabalhar por conta própria, conforme relata:

Eu estou juntando dinheiro e meu sonho é ter meu próprio negócio...quero montar minha lanchonete, eu adoro trabalhar com isso...eu e minha amiga estamos aí com um projeto de sócia, vamos ver se vai dar certo...

Durante toda a narrativa de Carolina, percebi que sua dificuldade com a escrita não foi totalmente superada, o que faz ela sempre buscar ter seu próprio negócio para não ter que passar novamente pelas humilhações que sofreu na sua trajetória profissional. É importante também pontuar que das seis entrevistadas, Carolina foi a única que falou do desejo de deixar de ser trabalhadora doméstica.

Clementina de Jesus: “Eu desde menina trabalhei na roça”.

A trajetória ocupacional de Clementina, não é muito diferente das trabalhadoras domésticas anteriores. Marcada pelo trabalho infantil, pois conforme relatou anteriormente, começou a trabalhar na “roça” com 08 anos de idade e depois como vendedora de caranguejos, ela relata:

Quando cheguei na cidade (Canavieiras) chegando lá comecei a trabalhar, eu comprava o caranguejo e quebrava o caranguejo e fazia aquele “siri catado” e vendia na feira.

Lembra que, no emprego doméstico, iniciou com 15 anos, quando ainda morava em Canavieiras. Fala que foi trabalhar numa casa de um Senhor que não lhe pagava seu salário regularmente, então ela trabalhou pouco tempo e depois se mudou para Salvador. O seu segundo emprego como trabalhadora doméstica foi na casa da filha de uma vizinha que era dona de um orfanato.

Conta que começou a trabalhar para essa nova patroa, que era casada, mas não tinha filhos. Disse-me que gostava de trabalhar nesse emprego, que a família era “pequena” e com isso as tarefas domésticas eram poucas. Porém, nesse período Clementina foi mãe pela terceira vez de uma menina do seu relacionamento com o segundo companheiro. Assim, ela lembra que com o passar do tempo, a sua patroa começou a demonstrar muito interesse pela sua filha, e dizia que queria adotá-la, e a aconselhava para que sua filha seguisse a vida religiosa, se transformando numa freira da igreja católica, ou seja, querendo interferir no “destino de minha filha”. Lembra que ainda trabalhou 3 anos nessa residência, mas em função do comportamento de sua patroa em relação a sua filha, pediu demissão.

Clementina seguiu sua trajetória e através de um amigo, conseguiu arrumar um novo emprego numa empresa de telefonia. Conta que trabalhou nessa empresa durante 2 anos e que depois retornou ao emprego doméstico. Clementina conta que voltou para o emprego doméstico em função da sua idade, pois nesse período já estava com 40 anos. Assim, passados alguns meses, conseguiu um novo emprego de trabalhadora doméstica e até os dias de hoje ela permanece nessa mesma residência.

Durante esse tempo em que trabalha com essa família, Clementina diz que os patrões são respeitosos com ela e que além de pagarem um salário mínimo eles também assinaram a sua carteira (CTPS). Ela começa a trabalhar às 7 horas da manhã e que às 15 horas vai embora para sua casa. Conta que no começo seus patrões exigiam que ela ficasse até a noite, porém quando ela retomou seus estudos, comunicou a eles que “não poderia ficar, pois tinha que estudar”. Revela

que principalmente sua patroa, "não gostou muito não", mas que ela cumpria seu horário, "tudo dentro de uma negociação".

Em relação ao seu cotidiano de trabalho, afirma que aprendeu durante o curso do PTDC sobre como organizar as tarefas e os horários e que fez uma "tabela" de tempo que levava para executar cada tarefa na casa da patroa e que depois que aprendeu a organizar seu tempo no trabalho, sobrava mais tempo para ela estudar e fazer as suas "tarefas da escola", conforme lembra:

No curso do PTDC, eu como já falei pra senhora... a gente aprendeu muitas coisas. Um ensinamento importante foi como a gente se organizar no local de trabalho, ai.. a professora ensinou fazer uma tabela de tempo que a gente gasta para cada tarefa, entende? Isso foi ótimo!

Clementina conta que depois começou a praticar esse aprendizado no seu local de trabalho e quando a patroa chegava em casa já estava com seu "serviço todo pronto". Sinaliza esse fato como positivo na sua vida profissional.

Isabel Cleiton: "Eu gostava mesmo era de ir pra feira trabalhar"

Isabel começou a trabalhar com 11 anos, primeiro ajudando seus pais na feira e depois com 13 anos, trabalhou de babá. Conta que seu primeiro emprego de doméstica (mensalista) foi como babá, cuidava de duas crianças, e que permaneceu nesse emprego até os 17 anos.

Nessa casa, lembra que era um bom emprego, mas seus patrões "brigavam muito" e deixavam as crianças "nervosas". Então ela [Isabel] ficava "acalmado" as crianças e confessa que sofria muito com essa situação vivida no seu local de trabalho, pois afirma que sempre gostou de criança, e ao ver o sofrimento dos filhos de sua patroa ficava muito comovida e diz que elas [crianças] eram como se "fossem seus filhos". Segundo seu relato, a criança mais velha tinha 3 anos e que sofria com insônia, "tinha dificuldade na hora de dormir".

Diante dessa situação, Isabel pediu demissão e ficou desempregada durante dois anos. Durante seu relato, Isabel confessa que não pediu demissão somente por esse motivo [a briga dos patrões]. O outro motivo que a deixou muito magoada com

essa família, foi em função de ela ser analfabeta. Os patrões a enganaram quando afirmavam que estavam recolhendo sua contribuição do INSS. Isabel conta que por diversas vezes cobrava da patroa os comprovantes de pagamento, porém ela sempre lhe dava uma “desculpa” dizendo que tinha esquecido na bolsa.

Então Isabel relata que um dia cobrou novamente e insistiu com a patroa, foi quando ela lhe deu vários “comprovantes” e ela [Isabel] por não ter conhecimento dos valores a serem recolhidos, acreditou. Um dia estava assistindo televisão e viu uma reportagem que falava sobre o recolhimento do INSS, e percebeu que os valores não eram tão altos como estavam nos “recibos” que a patroa tinha lhe fornecido. Curiosa ela [Isabel] pediu para uma amiga que sabia ler e escrever e tinha mais “conhecimento” verificar e foi assim que ela descobriu que se tratava de notas de compras de supermercados e não comprovantes bancários. Confessa que essa foi sua maior decepção com essa família.

Quando completou 20 anos conseguiu um novo emprego, dessa vez na casa de uma professora que era casada e tinha uma filha de 1 ano. Isabel lembra que essa patroa era muito boa para ela e que ela além de cuidar da criança também fazia as tarefas domésticas, de limpeza e cozinha. Conta que ela gostava desse emprego, pois não precisava lavar as roupas da família, tarefa esta que ela confessa “detestar” fazer, como ela mesma relata:

As pessoas me olham com esse meu jeito e pensam que eu não gosto de ser doméstica, assim..porque eu ando toda arrumada, sou falante, mas eu gosto. Eu gosto de limpar e arrumar a casa, adoro cuidar de crianças e fazer comida, eu tenho um tempero muito bom pra comida, mas não peça para lavar roupas, eu detesto, não vou mentir pra senhora, eu detesto mesmo!

Em relação a sua trajetória ocupacional, Isabel conta que como foi enganada no seu primeiro emprego de doméstica (babá), quando começou a trabalhar nessa nova residência, a primeira coisa que exigiu foi a assinatura da sua carteira e o pagamento do INSS. Assim, a nova patroa cumpriu o acordo e ela permaneceu nesse emprego por oito anos.

Assim, nesse período Isabel casou e teve um filho, mas fala que seu filho ficava sob os cuidados de sua mãe o que não a “atrapalhava” no emprego.

Passados 8 anos trabalhando nessa casa, Isabel pediu para sair, desta vez pelo fato de sua patroa não lhe dar as férias. Conta que estava se sentindo cansada, pois estava estudando e trabalhando muito e dessa forma pediu demissão.

Segundo relato de Isabel, nesse período ficou desempregada por três anos, e arrumava alguns “bicos” de cozinheira, mas foram todos temporários e não tinha carteira (CTPS) assinada, porém com o que ganhava dava para ajudar seu marido no sustento do filho.

Isabel lembra que com o passar dos anos, ela voltou a procurar emprego de trabalhadora doméstica e que uma amiga a indicou para trabalhar numa casa no bairro da Pituba. No seu novo emprego a patroa era divorciada e tinha dois filhos adultos que “viviam viajando”. Ela diz que gosta desse novo emprego, tem sua carteira assinada e que já tem cinco anos que trabalha com essa família. Conta que sua patroa é “exigente mas é uma boa pessoa”. Sobre seu cotidiano de trabalho e sua condição de trabalhadora doméstica, relata que:

Hoje, eu sei que tenho meus direitos, e também hoje eu sei ler, escrever e sei fazer conta muito bem! Até de cabeça...risos...Sou uma cidadã e tenho meus direitos...mas sei também que tenho meus deveres, minhas obrigações. Eu já aprendi muito nessa vida e não gosto mais de ser discriminada. Hoje eu continuo me arrumando toda...risos..minhas amigas até falam que eu pareço mais com patroa do que trabalhadora...risos...passo meu batom e vou embora!

Durante seu relato, Isabel sempre demonstrou alegria na hora de falar de sua vida, mesmo dos momentos por que passou dificuldade financeira com seu marido desempregado. Isabel fala com alegria que além do trabalho de doméstica, hoje a vida dela mudou muito, pois ela faz parte da cooperativa de reciclagem de papel e que ela foi a incentivadora do grupo de trabalhadoras na criação dessa cooperativa. E assim, com entusiasmo, ela fala dos seus planos:

Eu estou pensando em fazer assim...fazer um acordo com minha patroa para eu trabalhar de segunda a sexta... e não precisar trabalhar no sábado, porque assim... eu posso cuidar da cooperativa nos finais de semana. Eu, olha Pró... eu tenho certeza que essa cooperativa ainda vai crescer muito, a senhora vai ver!

As partir desse eixo de análise, as trajetórias apresentadas enfatizam o significado do trabalho para o grupo pesquisado, bem como de que maneira as determinações sociais de gênero/raça interferem na sua profissionalização e sua inserção no mundo do trabalho. Para isso, considero alguns aspectos considerados fundamentais para o entendimento das trajetórias profissionais de cada trabalhadora.

As trajetórias ocupacionais das trabalhadoras são marcadas por várias ocorrências de mudanças de emprego, falta de oportunidades, trabalho infantil, baixa qualidade das condições de trabalho, o esforço constante para conquistar postos de trabalho com melhor remuneração, bem como o desejo de desenvolver uma trajetória ocupacional mais estável. Estão ou estiveram em algum momento de suas vidas na condição de exploradas, em ocupações sem vínculo formalizado, com extenuantes jornadas de trabalho e recebendo menores rendimentos.

Estas trabalhadoras, a partir de um lugar determinado na divisão social e sexual do trabalho, constroem trajetórias ocupacionais e escolares e adquirem saberes na escola e fora dela, e utilizam estratégias não só para se inserirem no mercado de trabalho, como também para se relacionarem nas demais instituições sociais, buscando uma participação efetiva na sociedade.

Como observei, para essas mulheres, o que estava reservado era o trabalho doméstico, como porta de entrada no mercado de trabalho. Desta forma, a divisão social do trabalho por sexo, na modernidade, acabou firmando algumas crenças: a primeira é que há trabalhos de homens e trabalhos de mulheres; a segunda, que o trabalho do homem vale mais do que o trabalho das mulheres; a terceira que, mesmo a mulher assumindo também o trabalho produtivo, é “natural” que continue com o trabalho doméstico. Concordando com o pensamento de Kergoat (2002), a sociedade legislada por homens, na cultura ocidental, acaba em nome destas crenças explorando o trabalho profissional das mulheres e ainda, na fala da autora, *extorquindo* delas o trabalho extra, sob a forma de trabalho doméstico.

Na opinião de algumas interlocutoras, não deveriam existir tarefas e funções consideradas próprias de um e outro sexo; ou seja, as mulheres não deveriam entrar no mercado de trabalho com suas habilidades marcadas pelo gênero e conformando os chamados “guetos femininos”.

Esse depoimento e a realidade do grupo pesquisado, me remeteram à reflexão de Kergoat (2003), quando diz que muitas mulheres, chefes de família ou não, se engajaram nos mutirões de construção para conquistar uma casa própria. O setor da construção civil descobriu que as mulheres eram ótimas azulejistas, realizando acabamentos precisos e trabalhando com asseio. Porém, não foram contratadas ganhando mais que os homens por fazerem melhores serviços. Foram contratadas ganhando menos e a feminização da profissão concorre para a diminuição de sua remuneração (KERGOAT, 2003). Esse exemplo explica a questão da qualificação pela socialização do gênero, ou seja, o fato de o corpo feminino suportar tarefas repetitivas, e a agilidade que as mulheres têm com os dedos contribuem para a execução de atividades minuciosas. Essas habilidades muitas vezes são desqualificadas pelo capital, que as naturaliza e considera “jeitinho feminino”.

Como indivíduos pertencentes à faixa de baixa renda, como vimos, iniciaram suas trajetórias ocupacionais bem cedo. Observei que as circunstâncias da vida – a pobreza, o trabalho desvalido, enfim, o lugar na divisão social e sexual do trabalho – as impediram de exercer o direito à escolarização no momento em que estavam se inserindo no trabalho precarizado, sem direitos, ainda na infância. Desde o início das trajetórias, elas venderam sua força de trabalho, por vezes, em condições então consideradas ilegais sob vários aspectos. Conforme a Consolidação das Leis do Trabalho⁶⁷, vigente desde 1943 até os nossos dias, a atividade remunerada e fora do lar era então proibida para crianças de até doze anos, conforme Art. 403, que ditava: “Ao menor de 16(dezesseis) anos é proibido o trabalho”.

Essa disparidade entre as prescrições legais e as condições reais da vida dessas mulheres trabalhadoras reafirma que, desde cedo, elas já se encontravam fora do estatuto de sujeitos de direitos, ou seja, já estavam inseridas no mundo do trabalho sem direitos, conforme relataram sobre o período da infância, permeada pelo trabalho em condições insalubres e, por sua vez, perigosas, sem direitos, portanto, sem o reconhecimento social.

Por fim, outro aspecto que destaco é sobre a relação das trabalhadoras com as famílias empregadoras. Nos relatos, além do fato de denunciarem o pagamento de baixos salários, os conflitos foram pouco enfatizados, e mesmo sabendo que

⁶⁷ BRASIL, Consolidação das Leis do Trabalho – Lei n. 5.452/43. In: AQUAVIVA, M.C, Vademecum universitário de direito, São Paulo : Jurídica Brasileira, 1998.

existem, não foram percebidos por mim. Sobre isso, há de se pensar também que semelhantes ambientes de trabalho e semelhantes tipos de relação e negociação entre patrões e trabalhadora podem gerar comportamentos diferentes.

6.4 PARTICIPAÇÃO SOCIAL E EMANCIPAÇÃO

Rita Maria da Conceição: “Eu estudei e hoje conheço meus direitos”.

Durante seu relato Rita disse-me que antes não gostava de Sindicato, e que muitas trabalhadoras falavam para ela da existência do sindicato mas que ela não queria envolvimento, pois sempre teve uma boa relação com seus patrões. Conta que um dia assistiu a uma palestra de uma pessoa a quem ela se referiu como “professora” que visitou a igreja católica da qual ela participa aos domingos.

Rita relata que essa professora falou sobre a importância da participação das mulheres na sociedade e que depois ficou pensando que ela como mulher também era importante para a sociedade, pois era uma trabalhadora que exercia seu trabalho com dignidade e que não roubava o patrimônio, “as coisas” do patrão. Ela disse que ficou pensando na sua vida a partir do que ouviu a professora falar. Conta que com o passar do tempo começou a perceber o quanto as mulheres são “humilhadas” e sofrem com seus companheiros. Rita conta também que passou a observar mais o cotidiano das mulheres da sua comunidade.

Declara que quando começou a estudar mais e aprender sobre seus direitos que passou a compreender a importância do sindicato. Fala que mesmo sabendo hoje do papel importante do sindicato ela não tem tempo de participar, pois fica quase todo dia trabalhando na casa da patroa.

Quando eu perguntei se ela percebeu alguma mudança na sua vida após seu processo de escolarização do PTDC, ela respondeu-me que sua vida mudou muito, principalmente em relação ao conhecimento sobre seus direitos de trabalhadora doméstica.

Mudou muita coisa, assim... aprendi a conhecer meus direitos, sabia conversar com os patrões, ajudou assim...na minha timidez quando eu chegava num lugar e não sabia falar, agora eu sei, tenho conhecimento, conheço meus direitos. O curso ajudou assim, em qualquer lugar que eu chegar hoje eu sei falar, fiquei atualizada, só assim, esse problema meu de saúde, mas fora isso, minha luta agora é me aposentar...

Laudelina Campos de Melo: “Pra mim, receber meu diploma foi muito importante”.

Em relação às mudanças em sua vida após a conclusão do curso no PTDC, Laudelina enfatiza o momento da Formatura e que receber um certificado de Ensino Fundamental e Qualificação Profissional foi um motivo de orgulho para suas filhas. Laudelina fala que:

[...] assim depois do curso, que eu recebi meu diploma...fiquei feliz..pois minha filha já ficou feliz também...assim vendo a mãe dela ter conhecimento... o curso do PTDC me ajudou muito a aprender mais ler, pois minha leitura antes do curso era pouca...gostei dos passeios, conhecer os lugares. O que mudou mesmo foi o emprego...ter o meu emprego de volta de doméstica.

Laudelina disse-me que o fato de ter adquirido conhecimentos em relação aos seus direitos, o curso ajudou muito na sua profissão como trabalhadora doméstica. Para ilustrar essa afirmação ela lembra dos conhecimentos adquiridos durante o curso de qualificação de cuidadora de pessoas, pois muitas trabalhadoras domésticas, como ela, trabalham com famílias, e dentro dessa família existem, em alguns casos, três gerações diferentes: os filhos, os patrões e os pais dos patrões. Em alguns casos elas têm que ter conhecimento, não só de cuidar de crianças, mais também de pessoas idosas. Laudelina considera isso muito importante, pois até “conhecimentos da área de saúde temos que saber”, conclui .

Valcenir Patricio: “Pra mim mudou tudo, hoje tenho conhecimento”.

No relato de Valcenir, a questão do direito é recorrente, na sua narrativa, sempre que se refere à situação de trabalho. O conhecimento em relação aos seus direitos enquanto trabalhadora doméstica opera como um divisor simbólico de mudança em sua trajetória. Tanto assim, que ao descrever o seu passado, Valcenir relembra momentos de opressão e ao mesmo tempo de consciência em relação aos seus direitos e às negociações que fez com a patroa, inclusive em relação aos cumprimentos de carga horária de trabalho e liberação nos finais de semana para poder viajar e participar dos laboratórios culturais planejados pelo curso do PTDC.

Relatando ainda sobre as mudanças na sua vida após a conclusão do curso, afirma que hoje ela se sente mais preparada para enfrentar o mercado de trabalho e as discriminações que sofreu (e sofre) por ser trabalhadora doméstica. Valcenir afirma que:

Para mim mudou tudo, o conhecimento... estou mais desenvolvida, a gente vai tendo muito mais conhecimento e vai percebendo aos poucos a mudança na vida. Hoje eu tenho clareza que muita gente que ta na faculdade não tem...não tem mesmo, o conhecimento que a gente teve. E o PTDC me ensinou isso...conhecimento.

Outro elemento importante que aparece na narrativa de Valcenir é sobre a sua participação na Cooperativa de reciclagem de papel de que participa na Mata Escura. Ela conta que através do curso do PTDC, quando elas estudaram sobre Economia Solidária e organização social, um grupo de trabalhadoras passou a se organizar e criou-se uma cooperativa de reciclagem de papel. Ela afirma que:

eu agora sou da cooperativa de reciclagem de papel, tenho várias fotos, é aqui mesmo na Mata Escura. A senhora precisa ir lá visitar viu? Hoje eu sou e estou na cooperativa por que estudei no PTDC.

A cooperativa de reciclagem de papel funciona na própria comunidade da Mata Escura e foi organizada por um grupo de 6 educandas do curso PTDC. Valcenir conta que as atividades são desenvolvidas somente nos finais de semana, pois durante a semana elas trabalham no emprego doméstico. Relata ainda que os

produtos são vendidos nas feiras em vários bairros e que já começaram a ter retorno de recursos financeiros que ajudam a somar a renda mensal das cooperadas.

Por fim, Valcenir finaliza dizendo que sua vida mudou muito e ela considera para “melhor”, afirma que:

Hoje eu sou dinâmica, questionadora, para mim tá ótimo. Passei uma fase difícil com a minha filha com problema de saúde, ela tem trombose e ela é técnica de segurança do trabalho, o outro é pedreiro, a outra tá na faculdade de Recursos Humanos, e os outros têm o 2º grau. Eu ainda participo das atividades do Sindicato, não sou Diretora mas participo, participo das reuniões...das atividades.

Carolina de Jesus: “Hoje eu gosto de participar dos movimentos, gosto de ir para as caminhadas das mulheres”.

Como se observou na trajetória de Carolina, a sua perspectiva profissional e de vida é sair do emprego doméstico e ter seu próprio negócio. Carolina conta que a sua mãe tem vergonha de dizer que tem uma filha trabalhadora doméstica, inclusive lembra que sua mãe pediu para ela rasgar a carteira de trabalho (CTPS) por estar assinada com essa ocupação.

Esse fato refletiu também na sua retomada aos estudos, pois explica que como o curso do PTDC era voltado para as trabalhadoras domésticas, então a sua mãe também foi contra ela estudar nesse curso. Lembra que quando chegava à sala de aula do PTDC e lembrava das “brigas” que tinha com a sua mãe por estar estudando nesse programa, chegou em alguns momentos a “passar mal” com a “pressão alta”.

Carolina, ao mesmo tempo em que relata esse conflito com sua mãe por causa de sua profissão de doméstica, fala das mudanças que ocorreram em sua vida após ter concluído o Ensino Fundamental. Carolina afirma que as mudanças na sua vida se deram principalmente depois que ela conheceu as lideranças do Sindoméstico-Ba e passou a participar de eventos e caminhadas e a lutar pelos seus direitos e seu reconhecimento social. Disse-me que o fato de participar da organização sindical das trabalhadoras domésticas foi o outro motivo para desentendimento com sua mãe, pois ela foi candidata a vereadora por um partido

político contrário ao partido político em que as lideranças sindicais com que ela convivia militavam.

Atualmente, Carolina conta que sua mãe se orgulha de ela ter retomado os estudos e principalmente pelo fato de dar continuidade seu processo de escolarização. Carolina relata o que mudou na sua vida após a conclusão do curso do PTDC e como era antes:

Antes do PTDC eu quase nem falava, eu era muito calada, quase não abria a boca. Já com a Pró no PTDC foi diferente, a Professora é ótima, sabe trabalhar com a gente, eu pensei no começo até desistir do curso, mas depois com o tempo ela desenvolveu uma coisa na gente, desenvolveu um conhecimento, incentivo a todas nós...hoje qualquer coisa que eu tenho, qualquer dúvida eu ligo pra Pró, e tiro minhas dúvidas com ela.

Outra fala de Carolina afirma que:

Então assim, o que posso falar é que depois do curso, eu aprendi a falar...até quando eu vou fazer as entrevistas de emprego isso me ajudou muito, então o PTDC me ajudou muito, a me desenvolver, a ser cidadã. Depois que eu fiz o curso do PTDC eu conheci meus direitos, por que hoje eu conheço meus direitos, antes as pessoas me ofendia eu chegava em casa chorando, depois do curso não, eu luto, luto pelo meus direitos e não deixo ninguém me pisar mais, luto sempre pelo meus direitos, hoje eu tenho amigos no curso do PTDC.

Outro aspecto que Carolina considera importante e refletiu em mudança na sua vida, foi ter o certificado. Ela fala com entusiasmo que quando ela diz para as pessoas que foi certificada, por uma Instituição Federal, seus vizinhos nem acreditam e a patroa começou a “ter outra visão da minha qualificação”.

Em relação à continuidade do seu processo de escolarização, Carolina conta que quando foi se matricular no Ensino Médio a diretora da escola ficou “olhando para seu certificado” e então ela percebendo a desconfiança da diretora, afirmou com orgulho que era reconhecido pelo Ministério da Educação. Mesmo assim, lembra que a diretora da escola não acreditou e ligou para a Instituição que emitiu o certificado, no caso o antigo CEFET, e atualmente IFBA para confirmar se o certificado tinha validade. Após a confirmação ela se matriculou no ensino médio.

As lembranças de Carolina em relação ao Programa Trabalho Doméstico Cidadão e as experiências vividas durante o curso, representaram para ela uma mudança na sua condição de trabalhadora doméstica, mulher e filha. Conforme finaliza dizendo:

Quando eu fui para os laboratórios culturais, quando eu viajei para conhecer Recife, eu fui escolhida para ir para Recife, das 30 alunas, eu fui escolhida, eu e mais 9, quando minha mãe ficou sabendo que eu ia viajar de avião pelo PTDC até minha família e minha mãe ficou toda orgulhosa, ficou falando pra todo mundo que ia andar de avião... Imagina até de avião eu consegui viajar no PTDC, então eu sinto falta até hoje do PTDC e ainda bem que até hoje temos contatos com as meninas e com a Pró. Minha relação é forte com esse PTDC. Foi uma experiência muito boa, não tenho nem o que dizer...Eu quero conseguir estudar mais e mais...

Clementina de Jesus: “Eu hoje negocio com minha patroa”.

Sobre sua participação social e as mudanças que aconteceram na sua vida, Clementina pontua algumas situações que considere importantes na sua trajetória. Primeiro ela fala da mudança na sua relação com a patroa. Confessa que antes ela aceitava tudo que a patroa lhe dizia e não questionava e afirma que hoje ela “não baixa a cabeça”. Como exemplo ela relata um fato que ocorreu quando se matriculou no ensino médio. Fala que antes de ir para a escola fazer sua matrícula conversou com sua patroa e ela havia concordado, porém lhe pediu para que uma vez por semana (sexta-feira) ela trabalhasse no período da noite. Como se tratava de um dia em que “quase não tem aula”, por se tratar da sexta-feira, ela concordou. Depois de um mês cumprindo esse acordo, a patroa disse para ela que tinha que abandonar seus estudos, pois precisaria dela todas as noites, pois ela [patroa] precisava fazer um curso de especialização. Clementina conta que chegou para a patroa e disse: “então a senhora largue seu curso, pois eu não vou abandonar o meu” e continuou seus estudos. Afirma que teve coragem de fazer isso, pois hoje ela se valoriza muito como profissional.

Quando perguntei sobre as mudanças na sua vida após o curso do PTDC, Clementina relata que:

[...] é como eu já lhe falei, depois desse curso, eu posso me dizer que sou uma cidadã brasileira, sei dos meus direitos. Nossa! Mudou, minha vida mudou muito, nossa!!!...(pausa) Eu estou acabando de lhe falar, hoje me vejo como uma mulher batalhadora, guerreira, me deixou uma pessoa desenvolvida em tudo, conhecedora de meus deveres e obrigações, eu hoje quando eu passo por uma pessoa eu dou um Bom dia!!! eu não sabia a importância disso, da sensibilidade ao próximo. E eu me sinto muito bem assim, bem desenvolvida, vixe...muito rico. Hoje me vejo uma mulher super desenvolvida, vejo isso assim dentro de mim. Tenho dentro de mim assim uma noção de respeito, um curso é uma coisa assim...riquíssima de conhecimento e que todas as pessoas que venham de braços abertos e com muita coragem e vamos lutar para esse curso não acabar, porque o que é bom tem que ser valorizado.

Outro espaço de participação social e política que Clementina relata é o Sindicato. Fala que no começo não tinha tempo para pensar na organização sindical e que depois passou a atuar nas decisões e entrou na diretoria do SINDOMÉSTICO-BA. Clementina, conta que a luta das trabalhadoras domésticas é muito difícil e que até para participar do sindicato é “complicado”, pois trabalham uma carga horária muito “pesada” e que isso dificulta a participação sindical.

Clementina fala da sua dificuldade em desempenhar seus papéis de trabalhadora doméstica, liderança sindical e de mãe:

Eu sou o pai e mãe dos meus filhos/as e eu tenho uma vida muito abafada, minhas filhas moram comigo uma de 30 anos e outra de 16 anos, e eu tenho que comprar o gás, trabalhar e no meu dia de folga fazer meus bicos, e eu tenho uma vida muito ocupada e acabo não tendo muito tempo pra atuar mais no sindicato, agora mesmo eu estou trabalhando muito. É muita luta!

Ainda sobre sua atuação sindical, Clementina relata que para as trabalhadoras diaristas fica mais fácil a participação nas ações do sindicato, mas que para aquelas que trabalham no regime de mensalistas fica muito difícil. Outra dificuldade que Clementina apresenta é financeira, pois para se deslocar da casa da patroa até a sede do sindicato tem que pagar o transporte coletivo e quando chega o final do mês esse “gasto” com transporte reflete no baixo salário.

Para finalizar, Clementina fala da sua relação com seus pais e desabafa que:

O que mais me entristece nessa vida é que minha mãe me diz que eu não fui uma filha premeditada, que ela não me queria, que ela tomou remédios e remédios para me abortar...eu ..hoje meu pai mora com Deus e minha mãe ainda tá viva, ela trabalhava fazendo peneirinhas de palha pra vender e meu pai trabalhava na roça, bebia muito, batia muito na minha mãe, ela também sofreu muito...e aquele sofrimento ela dividia com a gente e ela hoje tenho queixa dela, pois não me avisou quando meu pai morreu, eu soube depois...mas não tenho raiva dela não, eu amo ela (lágrimas), então eu não gosto muito de falar de minha vida...mas eu queria falar só essa parte, me desculpe, mas minha vida é assim. Mas no fundo no fundo eu gostaria que essa minha história servisse para alguém, alguém que eu possa servir de exemplo... por isso que é bom você divulgar essa nossa história de luta...como ninguém é perfeito..eu tenho meus defeitos mas também tenho as minhas qualidades.

Isabel Cleiton: “Eu participo do Sindicato, minha vida mudou muito”.

Durante seu relato, Isabel disse-me que a grande mudança na sua vida foi ter conseguido estudar no PTDC e ter feito esse curso de “Economia Solidária”. Afirma que aprendeu “muita coisa” e que com seu conhecimento pode organizar a cooperativa. Ela conta que no começo era assim:

Olha Pró ... no começo a gente se juntava aos domingos, eram só cinco trabalhadoras, todas colaboravam com R\$ 2,00 e aí a gente fazia assim... comprava os materiais, tipo cola, tesoura e depois catava os papéis e papelão nas ruas, nas casas dos vizinhos, por todo canto! Depois a gente foi juntando, juntando e com a ajuda da professora do PTDC e da Associação dos Moradores aqui da Mata Escura a gente tá crescendo. É muito bom isso na minha vida e na vida das outras companheiras também!

Isabel declara que quando começou a cooperativa ninguém acreditava na proposta, mas depois que elas [grupo de cooperadas] começaram a fazer os “produtos” e comercializá-los, “outras pessoas na comunidade começaram a acreditar”. Conta com alegria que começou com cinco cooperadas e que atualmente são 14 trabalhadoras domésticas, e que inclusive duas estão desempregadas e que estão trabalhando somente na cooperativa.

Outra mudança que Isabel afirma é em relação a sua participação no Sindoméstico-Ba. Fala com entusiasmo que começou participando dos encontros nos finais de semana e que agora faz parte da Diretoria do Sindicato. Além da sua

atuação como dirigente sindical, também se envolve nas campanhas políticas, como a exemplo da campanha que ajudou na candidatura de uma trabalhadora doméstica que é liderança do movimento. Fala com orgulho dessa liderança e confessa que ela [liderança] é sua referência.

Analisando as narrativas, considerando o eixo *Participação Social e Emancipação*, percebi que as trabalhadoras constroem silenciosamente seus vieses emancipatórios e seu processo de cidadania a partir da participação nos grupos na comunidade, no sindicato, na cooperativa e em um dos casos, na prática religiosa. Essa construção requer uma postura teimosa que passa pela ampliação do nível de escolaridade, pela conquista dos seus direitos e pelo fortalecimento da identidade de mulher negra, trabalhadora doméstica e cidadã.

Nesta direção, os relatos evidenciam a preocupação com o isolamento em que vivem nas residências onde trabalham, o que se torna um desafio para o fortalecimento da organização sindical e para a conquista da emancipação, não só no aspecto individual, mas também no aspecto do coletivo e do social.

Desta forma, as trabalhadoras domésticas marcadas indevidamente pelos traços indelévels de sua autonomia, ou seja, fixados pelo gênero e pela cor da pele, buscam conhecimento e constroem saberes, reafirmando assim a sua condição de sujeito de direitos, de mulher-negra. Sua combinação não resulta num simples agregado ou somatório, mas numa coletividade social com características próprias, como grupo com uma história de lutas, conquistas e aspirações. No portfólio de Isabel, encontrei um registro que ilustra essa afirmação:

Trabalho doméstico
Também é profissão
Trabalho e no final do
Mês não tenho dinheiro não.
Nossa profissão começou
Na escravidão mulheres negras
São maioria aumenta a nossa
Luta, e na profissão pela valorização.
O negro é limpeza
A sua alma é pura
Sou mulher negra e
Ninguém me muda.
Sou mulher negra
Sou negra mulher
Sou do jeito que sou
Só você me quiser.

(Isabel Cleiton – Ex- Educanda - Salvador)

Assim, considero que a participação em espaços sociais e políticos lhes conferem visibilidade própria. Por sua vez a noção de sujeitos coletivos emerge com mais força e clareza como consequência da descoberta das dificuldades compartilhadas. Nesses casos, a partir dessas dificuldades se constroem mecanismos para gerar um senso de coletividade, como exemplo pode-se considerar a criação da Cooperativa de reciclagem de papel, relatada por Isabel e Valcenir.

Outro viés emancipatório importante presente nas falas é a participação sindical. A organização das trabalhadoras domésticas na Bahia teve início no final dos anos de 1970, a partir da articulação de um grupo de mulheres que estudava no Supletivo (Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - suplência) ofertado pelo Colégio Antônio Vieira, no bairro do Garcia na cidade de Salvador (OIT, 2004).

Todas as trabalhadoras entrevistadas conhecem o Sindoméstico-Ba. Do total, quatro participam eventualmente das atividades/eventos promovidos pelo Sindicato e duas atuam como dirigentes sindicais. Tornar-se uma liderança sindical de uma categoria caracterizada principalmente pelo isolamento, e pela falta de espaço de socialização, entre outros aspectos, requer uma consciência coletiva e ao mesmo tempo um olhar constante sobre si mesma.

Segundo Bernardino-Costa (2007), a organização sindical no trabalho doméstico enfrenta um conjunto de dificuldades, entre elas, a falta da contribuição sindical, não tem desconto em folha de pagamento, as trabalhadoras não estão concentradas num mesmo local de trabalho e além disso, em geral, não são remuneradas ao assumirem um cargo de direção no sindicato (BERNARDINO-COSTA, 2007, p.38). Todos esses aspectos, somados a própria dificuldade financeira relatada por duas interlocutoras, principalmente em relação ao pagamento de transporte coletivo para deslocamento, tendo em vista que em geral, só recebem como recurso da empregadora, o valor correspondente aos dias trabalhados no mês.

Neste contexto, as trabalhadoras driblaram (e driblam) essas dificuldades e construíram caminhos para se organizarem e assim se mobilizam e interferem nos processos políticos, participando assim de espaços políticos/sociais nacionais e internacionais e aos poucos, conquistam seus direitos e seu reconhecimento enquanto categoria profissional.

Considero que as diferentes experiências desse grupo de mulheres, com suas trajetórias de vidas marcadas pelos lugares no mundo do trabalho e pela vida demonstraram o agir político nas suas vidas e o rompimento dos muros da solidão, do medo, da culpa, da vergonha, da discriminação e do preconceito na busca para tornarem-se sujeitos de direitos.

O fato de não terem acesso à escola na infância, enfrentarem o trabalho infantil e a insuportável situação de violência física, psicológica e emocional, todos esses aspectos deixaram “cicatrices sociais” que podem ser curadas dependendo do cuidado e de quem cuida. Aqui, o processo é muito longo, no sentido de avançar na elaboração e na concretização de políticas públicas, que realmente atendam as necessidades que afligem as mulheres das camadas populares em geral.

7 EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: PARA MUITO ALÉM DA COZINHA

“Eu luto para um dia ser mais valorizada. Eu estudo por que não quero ficar só na cozinha dos outros, quero ir além. Eu sou uma pessoa que trabalho todo dia e o meu estudo é meu novo caminho.”

(Clementina de Jesus- Ex- Educanda - PTDC)

Iniciei esse capítulo final com a fala de Clementina para revelar que a educação para esse grupo de mulheres tem adquirido novos significados. Nas “palavras delas”, a educação, ganha força, tom e diferentes sentidos. O fato de terem concluído uma etapa da escolaridade e da qualificação profissional é o resultado mais imediato de um longo processo de luta e conquista de direitos. Direito de falar, opinar, anunciar, ousar, agir e reagir. Esta pesquisa teve essa intenção, de tornar visíveis as trilhas percorridas, por essas mulheres que ainda convivem com a intensa desigualdade, com as relações de opressão e a consequente subordinação.

Desta forma, romper com esse ciclo de desigualdades sociais, nas quais se encontram, tem sido um processo de compreensão histórica, intervenção nas políticas públicas e ações educativas, pois há décadas que essas relações assimétricas de poder, culturalmente naturalizadas, têm se instituído, tanto no âmbito privado quanto no público. Nesse sentido, as relações sociais baseadas na ideologia do patriarcado são questionadas pela práxis político-pedagógica feminista a partir dos pertencimentos sociais de classe, gênero e raça.

Nesta direção, diversos estudos de diferentes matizes e épocas⁶⁸ já enunciaram o caráter estratégico da educação para a transformação da sociedade, reconhecendo que o político permeia o educativo e vice-versa. Assim, os questionamentos iniciais e os “achados” apresentados neste estudo reconhecem a educação como estratégica para as trabalhadoras na medida em que se formulou uma proposta educativa a partir de uma demanda real de educação (básica e profissional), do protagonismo das trabalhadoras e da luta na esfera das políticas públicas e do fortalecimento da organização sindical.

Até aqui, pensar a educação como estratégica deve significar não só lutar por uma “escola pública, gratuita e de qualidade”, mas também por uma escola cujos princípios educativos, currículos e metodologias estejam vinculados aos objetivos

⁶⁸ Voltaire, Marx, Gramsci, Lênin, Paulo Freire, entre outros.

das trabalhadoras. Neste sentido a experiência do PTDC trilhou os terrenos da Educação de Jovens e Adultos e da pedagogia de gênero, articulando saberes acadêmicos e populares, teóricos e práticos, as posturas éticas em relação ao pensar e ao fazer do trabalho doméstico, no sentido de legitimar uma experimentação que abrange educação básica, profissional e sociopolítica.

Neste cenário, retomando o pensamento de Santos (1997), um projeto educativo emancipatório considera que há muitas e variadas formas ou tipos de conhecimentos, e todo conhecimento só existe na medida em que é produzido por um grupo social. Suas práticas emancipatórias desenvolvem a “aprendizagem de conhecimentos conflitantes, com o objetivo de produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais que traduziram no passado, imagens capazes de potencializar a indignação e a rebeldia” (SANTOS, 1997, p.17).

Desse modo, a perspectiva emancipatória, parece ser construída como uma experiência pedagógica em que “professores e alunos terão de se tornar exímios nas pedagogias das ausências, ou seja na imaginação das experiência passada e presente se outras opções tivessem sido tomadas. Só a imaginação do que nunca existiu poderá desenvolver o espanto e a indignação perante as consequências do que existe” (IDEM, p.23).

Seguindo essa reflexão, a ausência das questões relacionadas ao sexismo e ao racismo no currículo da EJA e dos Programas reconhecidos nessa modalidade, é tensionada por uma presença latente que pode ser percebida nas práticas discriminatórias variadas, no material educativo, muitas vezes com conteúdos que reproduzem estereótipos e preconceitos relativos à mulher negra, bem como a outros grupos sociais, como por exemplo os transgêneros, ou seja, que discriminam segmentos que tanto incomodam a sociedade pautada pela normatização e por padrões definidos como aceitáveis.

Nesta perspectiva, um dos maiores obstáculos encontrados nos espaços escolares é compreender e entender as relações de gênero, as dinâmicas interraciais e suas implicações no campo da cidadania, bem como na conquista de equidade como um todo, ou seja, políticas que ampliem o conceito vigente de qualidade em educação, assumindo de fato a valorização da diversidade e a

superação do sexismo, do racismo, como também da homofobia/lesbofobia e demais discriminações explícitas e implícitas nos espaços escolares⁶⁹.

Esses questionamentos vão além da ideia de criação de programas específicos para grupos discriminados e exigem uma abordagem interseccional que mexa nas concepções do que se entende por função social da escola, do que se entende por aprendizagens, por políticas destinadas à melhoria do desempenho escolar, por diagnóstico das causas dos diversos problemas e desafios educacionais, por políticas de formação e avaliação dos profissionais de educação e, entre outros, na forma como as políticas educacionais entendem as desigualdades e a diversidade na escola.

A educação básica de Jovens e Adultos trabalhadores/as tem constituído, desde os meados da década de 1990, objeto de interesse e diferentes iniciativas por parte de entidades representativas da classe trabalhadora no Brasil. Segundo a reflexão de Rummert (2004) esse fato decorreu, predominantemente, de dois fatores complementares:

O primeiro refere-se à forte presença da temática educacional nos discursos hegemônicos que vinculam, de forma direta, a educação e a elevação de escolaridade à superação das profundas desigualdades sociais, que constituem marca da estrutura socioeconômica do país. O segundo, decorrente do primeiro, localiza-se na política de formação profissional implementada pelo governo federal a partir de 1995, por meio do PLANFOR (atual PNQ) que possibilitou às entidades sindicais acesso a significativo volume de recursos financeiros oriundos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), para desenvolver ações no âmbito da educação dos trabalhadores (RUMMERT, 2004, p. 138).

Neste contexto, foram desenvolvidas pelos movimentos sociais, nesse período, particularmente do movimento sindical, diversas experiências educativas, como o Programa Integrar da Confederação Nacional dos Metalúrgicos da CUT (Central Única dos Trabalhadores), experiências do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e de outras categorias, em projetos regionais ou setoriais como o Vento Norte, Brasil Central, Flor de Mandacaru, Semear, entre outros. Essas

⁶⁹ Segundo Baroni, 2006, quando o preconceito ou a discriminação “são de gênero”, recebem também o nome de sexismo e misoginia, ou homofobia, nos casos em que se dirigem às pessoas que praticam uma sexualidade não heterossexual. E quando o preconceito e a discriminação são de “raça” configuram o racismo (BARONI, Vera, 2006, p.17).

experiências resultaram na transformação em políticas públicas e serviram como base para a implementação de Programas como o PROEJA e ProJovem, no âmbito do governo federal. (LIMA, 2006).

Outro aspecto que tem mobilizado os/as trabalhadores/as é a questão da certificação. Segundo Lima (2005), a premissa epistemológica do trabalho enquanto construtor de conhecimento, o trabalho como princípio educativo e a perspectiva freireana do necessário reconhecimento dos saberes dos/as educandos/as nos processos educativos assumem aqui concretude, situando-se em um espaço social real, o local de trabalho, onde além de produtos materiais e imateriais, se criam e se re-criam relações sociais, entre elas relações entre saberes e poderes(LIMA, 2005).

Estas premissas, de caráter emancipatório, se contrapõem à apropriação e ao controle do saber dos/as trabalhadores/as, ou seja, a subsunção do saber individual coletivo aos objetivos do capital, que gera, do mesmo modo que a alienação do fruto econômico do trabalho, uma alienação dos trabalhadores em relação aos conhecimentos criados por eles mesmos. Ainda seguindo a reflexão de Lima (2005), “a certificação e o reconhecimento profissional interessaria aos trabalhadores, então, como parte da luta pelo controle do processo de trabalho e pela reintegração entre trabalho manual e intelectual, evitando a via da exclusão por seletividade” (LIMA, 2005, p.289). A meta passa a ser o direito à certificação e se traduz nas práticas enquanto ações voltadas para garantir a participação ativa das organizações sindicais na definição dos objetivos, públicos, do que se certifica e como se certifica, em outras palavras, no caráter público, gratuito, transparente e participativo do processo.

Nesta perspectiva, o tema “educação da trabalhadora”, entrou na agenda da FENATRAD e dos Sindicatos filiados, tardiamente em comparação às demais categorias, principalmente na do sindicalismo cutista - como exemplo dos metalúrgicos.A discussão da temática do trabalho doméstico e educação das trabalhadoras, ainda, enfrenta alguns percalços, entre eles o fato de ser uma área em que grande parte da sociedade acha que sabe fazer, porque naturalizaram o trabalho doméstico como “coisa de mulher”, persistindo assim o pensamento de que, como se trata de um trabalho “simples”, as trabalhadoras domésticas “não precisam estudar e nem tampouco se qualificar”.

Assim, as entidades sindicais representativas das trabalhadoras domésticas se organizaram, para dizer o contrário, “tirando” o trabalho doméstico do “campo da

naturalização” para o “campo da profissionalização”. Neste sentido, as dimensões da profissão, da educação e da qualificação aparecem fortemente como “bandeiras” das trabalhadoras e conseqüentemente resultaram na construção da experiência do PTDC, que criou “pontes” entre a educação básica e a qualificação profissional e entre os saberes escolares e os saberes do trabalho.

Além dessas experiências, nos últimos anos temos visto inúmeras construções de experiências educativas também no campo das Organizações Não Governamentais (ONGs), inclusive nas Organizações Feministas e nos grupos de mulheres, que podem influenciar afirmativamente as práticas pedagógicas dos/as educadores/as e em metodologias anti-sexistas/racistas.

Desta forma, estas experiências dos movimentos sociais vêm intervindo no campo teórico e metodológico, na elaboração das diretrizes que nortearam o PTDC, bem como com ações de intervenção nas políticas públicas, principalmente, no caso das trabalhadoras domésticas, em relação à ampliação dos direitos trabalhistas e previdenciários, além da luta por moradia.

Assim, a pesquisa foi, então, se delineando com o aprofundamento teórico, buscando compreender uma série de desigualdades estruturais que dificultam o acesso das mulheres trabalhadoras à educação, especificamente no grupo das trabalhadoras domésticas, as estratégias construídas para romper as “barreiras” invisíveis enfrentadas e quais os mecanismos de que elas lançaram mão para driblar esses obstáculos e construir seus vieses emancipatórios.

As reflexões e interpretações acerca do entrelaçamento das desigualdades e da discriminação que marcam a experiência de vidas dessas mulheres aqui apresentadas, me levaram a fazer um balanço do que foi essa caminhada e até onde ela pôde chegar e, talvez partilhar algumas inquietações quanto à caminhada, à/ao caminhante e ao que chama de ponto de chegada da trilha de pesquisa. Pretendo ainda, se possível, nas “trilhas finais”, apontar algumas conclusões provisórias para as questões iniciais da pesquisa.

Assim, recapitulando, mesmo que sinteticamente na pesquisa, busquei discutir entre outras questões: (i) Como o processo de escolaridade contribuiu para a qualificação profissional das trabalhadoras domésticas e na construção de práticas emancipatórias e de cidadania? (ii) Como os seus diferentes pertencimentos sociais – classe, gênero e raça - e as possíveis intersecções/imbricações entre esses pertencimentos vêm conformando suas histórias de vida e delineando suas

compreensões das representações de mulher trabalhadora? (iii) Até que ponto, uma experiência de educação, construída a partir da prática de mulheres trabalhadoras, contribui para a formulação de políticas públicas educacionais no campo da Educação de Jovens e Adultos?

O que desejo enfatizar, nessa pesquisa é, principalmente, entender qual a interpretação dos processos de emancipação que as trabalhadoras têm nessa tríade (classe, gênero e raça). Mas afinal, o que significa emancipação social na vida dessas mulheres? A investigação possibilitou entender que a emancipação para esse grupo de mulheres, significa uma transformação radical da compreensão, das representações de si, ou seja, embora o processo de escolarização tenha um impacto na profissão de doméstica, mais necessariamente essa compreensão do viés emancipatório, vai além da relação com o trabalho, e sim da sua condição de mulher, de esposa, de filha, mãe, vizinha, ou seja como pessoa.

Na minha interpretação, a conquista da formação intelectual é o referencial para desenvolver um caminho emancipatório, principalmente no tocante a autodeterminação individual e para a consolidação da identidade coletiva e pessoal, além da conquista de sua cidadania e de seus direitos. Assim, parece que para as trabalhadoras domésticas pesquisadas, a busca pela escolarização é estratégica para o enfrentamento do sexismo, do racismo e para a promoção da equidade de gênero.

Nesta direção, para Chauí (1982), uma das condições para que a mulher se faça sujeito é o enfrentamento das relações desiguais de gênero que impedem e reduzem a sua capacidade de autonomia, entendendo esta como autodeterminação para pensar, querer, sentir e agir. Neste sentido, o grupo torna-se a referência coletiva para a conquista de direito, para o exercício da cidadania política e, nele e através dele, para ampliar conhecimentos.

Conforme vimos nos relatos, os espaços de sala de aula do PTDC, foram além de espaços educativos de troca de saberes e conhecimentos, mas também espaços onde as mesmas puderam expressar sentimentos e emoções (valores, medos, desejos, dores e ideias), assim como falar dos problemas enfrentados na vida cotidiana e realimentar sua autoestima. A partir desses espaços, se reconstroem e se recriam novas formas de se relacionar consigo mesma, com os outros e com o mundo, respeitando suas diferenças, enfrentando suas dificuldades e superando seus limites.

Desta forma, observei que além do processo de formação intelectual, as mulheres a partir desse lugar começam a tomar consciência de suas múltiplas identidades de mulher, mãe, filha, trabalhadora, cidadã e se afirmar como sujeitos políticos. Além disso, em alguns casos, perdem a timidez e desenvolvem a oralidade, exercitando assim a sua criatividade e capacidade de recriar, produzir e assim se misturam num processo de fortalecimento mútuo.

Como trabalhadoras domésticas, esses espaços educativos do PTDC, sobretudo, são espaços de reconhecimento e valorização de seu trabalho e de descoberta do poder e da força dentro de cada uma. Identifico esse “espaço da gente” como lugar de expressão pessoal e possibilidade de concretização do seu processo emancipatório e organização como categoria profissional, mas é também referência para apropriação de conhecimentos, socialização de informações, aprendizagens e saberes, como conta Isabel:

Quando terminei o curso do Programa Trabalho Doméstico Cidadão eu via que eu tinha algum conhecimento, me sentia muito realizada, mesmo ouvindo da minha vizinha que doméstica ‘não precisa de caneta e sim de panela, fogão, vassoura pra cozinha e limpar. Isabel Cleiton).

A partir desse depoimento, a socialização dos saberes e das aprendizagens tem sido evidenciada como resultado do vários intercâmbios e articulações que elas vêm realizando e/ou participando e com isso tentam desconstruir a persistência do pensamento de que “doméstica não precisa de estudar”. Assim, constatei que a troca de experiências entre os grupos tem contribuído de forma significativa no processo emancipatório destas mulheres, e na superação da “naturalização” desse trabalho. Neste espaço puderam vivenciar uma experiência que possibilitou aprender de forma diferente, onde a centralidade é a realidade das trabalhadoras e os saberes que trazem da vida e do mundo do trabalho doméstico.

Constatai ainda que, através dos relatos, dos materiais pedagógicos e documentos pesquisados, este processo de estudo e reflexões no PTDC, foi estabelecendo concepções, tecendo formas diferentes de desenvolver as ações educativas (através de leituras, debates, produção de textos, filmes, mapas, cartazes, elaboração de planos de trabalho e de projetos, mutirão, músicas, dramatização, dinâmicas de grupo) como também alcançar e (re)significar os objetivos apresentados e as dificuldades encontradas na construção do

conhecimento e da aprendizagem. As educandas entrevistadas, reconhecem a importância da educação para a cidadania, a construção coletiva do conhecimento e a consolidação de novos valores e novos saberes.

Outro aspecto que me pareceu importante na ação pedagógica do PTDC, é que de um lado tem buscado uma ação transdisciplinar e não seriada, que reavalia o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na produção do conhecimento e concepção, e de, outro lado, leva em conta a multidimensionalidade da pessoa humana e dos pertencimentos desse grupo de mulheres. Assim, é neste contexto múltiplo e articulado, numa perspectiva não disciplinar, na busca da superação da fragmentação do conhecimento, na integração de diferentes conteúdos a uma mesma temática e portanto, num constante *estar sendo*, que o PTDC acontece.

Dito isto, destaco um relato de Clementina, onde fala que:

“Pró, no primeiro dia de aula no PTDC eu já fiquei esperando a Pró encher o quadro de números e mandar eu fazer contas... eu só pensava na aula de matemática... já que eu tremia quando pensava nos números. Daí ela (Professora) me explicou que não teria aula de matemática, e que eu só precisava dizer para ela como era que eu fazia um bolo na casa da patroa, fiquei sem entender nada... só no final, na prática mesmo, foi que entendi que pra fazer a receita é preciso saber calcular as coisa e isso... é matemática.. risos...” Clementina de Jesus

Percebi, que aos poucos, elas acessam outros conhecimentos, aprimoram seus saberes e conquistam a efetivação de seus direitos. Nestes intercâmbios, assumem o poder da fala em que explicitam seus saberes e conhecimentos adquiridos, trocam informações com outras trabalhadoras, inclusive de outros países e, quando vão conhecer outras experiências e participam de outros espaços como a exemplo da Cooperativa e o Sindicato, assumem o protagonismo. Tais intercâmbios são formas de promover a troca de experiências e incentivar a organização e fortalecimento de outros grupos de mulheres.

Para além dos resultados subjetivos, as trabalhadoras destacam os resultados concretos da experiência do PTDC que se revelam na visibilidade social e no reconhecimento do seu trabalho como produtivo. Um dos resultados que o grupo mais destacou no campo das ações de intervenção nas políticas públicas foi a

conquista da moradia, conforme informaram nos seus relatos, além das trabalhadoras da turma de Salvador terem conquistado a casa própria, as trabalhadoras de Aracaju e Recife também tiveram acesso à política de habitação, através da Caixa Econômica Federal.

Para essas mulheres, enfrentar as dificuldades cotidianas, como a falta de moradia é muito difícil, entretanto, olhar para trás e perceber o quanto avançaram ao se inserirem em uma classe que por nascimento “não lhes pertencia”, ao terem a possibilidade e lutarem para “ter um teto” é uma conquista muito importante na vida dessas mulheres.

Entretanto, essas ações desenvolvidas, a partir da experiência do Programa Trabalho Doméstico Cidadão, são consideradas importantes mas ainda representam, “uma gota d’água no oceano”, tendo em vista a magnitude dessa categoria profissional. No campo da educação, entendo que tal proposta deve ser de fato assumida pelo Estado e pelo conjunto das macropolíticas educacionais (avaliação, financiamento, formação, material didático, gestão democrática, etc) discutindo obviamente, qual é o alcance e quais os limites dessa experiência educativa considerando sua importância e ineditismo, não só para a categoria das trabalhadoras domésticas, como também para outros setores mais vulneráveis da população que não tiveram acesso à escolaridade.

7.1 AS TRILHAS FINAIS

“E aí poderemos sorrir como mulheres negras, que apesar de todo sofrimento se negam a chorar”

(Dead Fish)

Creio que o papel das considerações finais de uma pesquisa, é apontar a partir dos “achados” da pesquisa, algumas conclusões mesmo que provisórias, recapitulando os questionamento iniciais, bem como os aspectos centrais defendidos nesse trabalho.

Para isso, penso que a reflexão em torno dos pertencimentos sociais de classe, gênero e raça, parece ser uma chave importante para compreender o

paradoxo em que se constituem a permanência e as desigualdades do trabalho doméstico, conforme outros estudos já observaram. Com essa discussão quero reiterar que há evidências de que nos últimos anos, mudanças importantes vêm se processando no emprego doméstico, com repercussão na vida das mulheres que desenvolvem esse serviço.

De fato, conforme dados apresentados nesse estudo, predomina um entendimento de setores governamentais e da sociedade civil de que no Brasil os desafios da garantia dos direitos das mulheres, principalmente das mulheres das camadas populares e, de forma mais ampla e relacional, a equidade de gênero na educação já foram resolvidos. Esta visão é reforçada por diversos relatórios produzidos pelo Estado brasileiro nas últimas décadas que apontam a maior escolaridade e o melhor desempenho das mulheres em geral na educação como resposta definitiva às metas internacionais referentes às iniquidades de gênero na educação.

Assim, conforme apresentei no desenvolvimento deste estudo, quando desagregamos os dados considerando os recortes de grupo etário/raça, urbano e rural, não se pode negar a existência de grandes desafios com relação à situação das mulheres trabalhadoras, seja no mercado de trabalho, na saúde, na violência doméstica, no acesso ao poder, no direito à moradia, etc., e principalmente no campo da educação, especificamente na Educação de Jovens e Adultos, a agenda perde força, apesar de se considerar que ela é estratégica para o enfrentamento das diversas desigualdades, discriminações e violências de gênero presentes no cotidiano e para o acesso das mulheres e dos indivíduos em geral, a outros direitos humanos.

Entretanto, nesta pesquisa, a partir da estratégia metodológica e analítica utilizada, tentei oferecer uma compreensão empírica e conceitual de como as mudanças positivas acontecem na vida de um grupo de trabalhadoras domésticas, como tais mudanças podem ser melhor mensuradas e interpretadas e o que pode se aprender com tais processos, no sentido de sinalizar algumas “pistas” para a formulação efetivamente das políticas educacionais, programas e práticas que busquem construir os vieses emancipatórios das mulheres trabalhadoras.

Penso, que a conquista deste espaço educativo, através da experiência do PTDC é o referencial para desenvolver a autonomia do grupo pesquisado, principalmente no tocante ao fortalecimento da organização sindical, à valorização

social do trabalho que desenvolve, para a consolidação da identidade coletiva e pessoal e para a conquista de sua cidadania e de seus direitos. É nesta direção que quero reiterar um dos aspectos defendidos nesse estudo: a ideia de perceber os pertencimentos sociais de gênero, classe e raça, sempre articulados ao contexto social e com o olhar interseccional, definindo-lhes divergências e convergências em suas trajetórias de vida e que muitas vezes são estrategicamente reconfiguradas e redefinidas a partir dos desafios cotidianos, representados pelas dimensões objetivas e subjetivas do lugar social das trabalhadoras.

Durante as trilhas percorridas nessa pesquisa, me questionei em relação a essa “trincheira” de interseccionalidades, pois o embricamento entre as dimensões gênero, classe e raça extrapolou a capacidade da pesquisadora, no sentido de pensar e operacionalizar essa tríade conceitual articulando com as vivências (e convivências) e com a vida social dos sujeitos em questão. Além disso, em relação à questão de idade/geração, mesmo tendo entrevistado mulheres de faixas etárias diferenciadas e reconhecendo que se trata de uma categoria de construção identitária, tive dificuldade de operacionalizar/trabalhar com essa dimensão, articulando com a tríade conceitual apresentada.

Assim, me arrisquei a apresentar o universo simbólico dessas trabalhadoras articulado com suas experiências objetivas e subjetivas enquanto sujeitos de direitos⁷⁰ e não analisando como um grupo uniforme, vitimizado, negando assim, os avanços e conquistas desse segmento nas diversas esferas da sociedade. O desafio foi compreender a presença dessa categoria na esfera pública e privada e ao mesmo tempo fazer uma leitura do movimento do real, capturando e apreendendo suas contradições, determinações e especificidades sob o prisma da cidadania e da emancipação social.

Diante dessas constatações, entendo que os sujeitos envolvidos nesses processos sociais não são pacíficos e inertes, mas históricos e políticos, que protestam, contestam o estabelecido e enfrentam lutas sociais frente às situações e dificuldades cotidianas. Com isso, ingressam na cena política exigindo direitos, reconhecimento e legitimidade na sociedade e, que clamam por visibilidade, respeito, igualdade e valorização social.

⁷⁰ Sujeitos de direitos, seguindo a noção de Baroni(2006), são pessoas com cidadania plena, amparados pela lei nas suas demandas. Os membros das categorias sociais historicamente oprimidas necessitam tornar-se visíveis e reconhecidos juridicamente como tais para usufruir da condição de sujeitos de direitos e cidadãos plenos (BARONI, V. 2006, p.22).

Considerando os resultados aqui apresentados, acredito que a partir de uma perspectiva feminista, os vieses emancipatórios desse grupo de mulheres se construíram (e se constroem) a partir da referência ao processo da conquista da autonomia tanto no aspecto coletivo como individual. Assim, uma das conclusões a que cheguei é que a caminhada emancipatória dessas trabalhadoras refere-se à tomada de decisões e quando as mulheres fazem suas escolhas, adquirem conhecimento e capacidade para buscar soluções e alternativas para seus problemas cotidianos e assim assumem o controle sobre suas vidas, num contexto anteriormente invisível, sendo que isso era antes impossível, proibido, negado. Vale ainda ressaltar que emancipação feminina não se alcança de uma vez por toda, é uma caminhada, passo a passo, e em alguns momentos com necessidade de recuos e avanços.

Acredito ainda que, as mudanças observadas, portanto, se fazem ao lado das permanências – ou até mesmo dos recuos -, o que torna difícil pensar a emancipação como processo contínuo. Analisando as trajetórias de vida do grupo, como também as circunstâncias de vida e mudanças no tempo, pude vislumbrar como esses diferentes processos se intersectam e interagem, de sorte a propiciar a construção dos vieses emancipatórios.

Assim, os achados da pesquisa mostraram que, nesse processo de construção de identidade de mulher negra, trabalhadora, mãe, esposa, a instituição escolar apareceu para o grupo, como determinante na experiência social de tornar-se mulher, sujeito de direito, e pela afirmação desse lugar social e da busca de uma ação governamental que contemplasse, de fato, a escolarização e a qualificação profissional desse grupo de mulheres.

Os depoimentos apresentados deixam evidentes que a experiência coletiva de escolarização e a qualificação profissional tiveram um papel fundamental quando se pensa a educação como possibilidade emancipatória e formação cidadã. Esta pesquisa objetivou analisar, na perspectiva das relações de gênero, quais os fatores objetivos e subjetivos que influenciaram o acesso e a permanência de mulheres das camadas populares ao curso de Educação de Jovens e Adultos, especificamente o Programa Trabalho Doméstico Cidadão, bem como quais as mudanças ocorridas (ou não) nas suas trajetórias de vida que contribuíram na construção dos seus vieses emancipatórios.

O estudo preocupou-se também, em caracterizar as educandas quanto aos aspectos sócioeconômicos e profissionais e as mudanças que vem ocorrendo no emprego doméstico. Verifiquei, a partir das trajetórias ocupacionais e escolares, quais as estratégias construídas para garantirem a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, visando à valorização social do trabalho doméstico e a superação dos seus pertencimentos sociais (gênero, raça e classe).

Observei ainda como esse grupo de mulheres enfrentou as condições de subalternidade, superando as barreiras discriminatórias que continuam garantindo salários inferiores para as mulheres, em comparação aos salários recebidos pelos homens que também são considerados trabalhadores domésticos, a exemplo dos porteiros, motoristas, jardineiros etc. Por fim, identifiquei as opiniões das trabalhadoras sobre a condição feminina na sociedade e os papéis por elas desempenhados, as opiniões e significados da busca por escolarização e do trabalho e as perspectivas de continuidade dos estudos e as possibilidades de superação para a emancipação na sua condição de mulher na sociedade.

Desta forma, a partir do estudo das trajetórias ocupacionais e da bibliografia consultada verifiquei que mesmo com os avanços conquistados pelas mulheres no mundo do trabalho e exercendo profissões consideradas historicamente como masculinas, como por exemplo, no setor da construção civil, parece persistir ainda uma “guetização” do trabalho feminino. Especificamente, as mulheres das camadas populares e com baixa escolaridade. Estas ainda encontram-se em profissões consideradas “naturais”, que supostamente não exigem uma qualificação, como o emprego doméstico. No geral as mulheres estão concentradas, na maioria dos casos, em profissões “feminizadas”, como enfermagem, docência, trabalho em escritório, cuidado com idosos e enfermos, e tendem a permanecer ainda em categorias profissionais inferiores às dos homens.

Além do fenômeno da “guetização”, identifiquei que a destituição material e de direitos é outro problema enfrentado pelas entrevistadas. Em cada relato, percebi que as mulheres sofrem uma dúplice destituição de direitos. Inicialmente são destituídas na infância e na adolescência do direito à escolarização, seja pelas determinações de gênero/raça ou devido à sua condição de classe e às necessidades que dela decorrem, para ingressarem no mercado de trabalho sem garantia de direitos e precarizado. Quando chegam à vida adulta, sofrem a exigência de um nível de escolarização que elas não possuem, isso se torna uma barreira,

para aquelas que desejam sair do serviço doméstico, para a participação nos processos de recrutamento e seleção para empregos nos setores da indústria, do comércio e serviços burocráticos.

Neste contexto, restam-lhes as formas de trabalho em condições precárias, os pequenos serviços de lavar roupa para outras famílias, cuidar das crianças de outras mulheres e o emprego doméstico. Em muitos casos ainda persistem a ausência de garantias da estabilidade e sem as proteções decorrentes da condição de assalariadas com registro em carteira, as mulheres trabalhadoras se submetem às condições precárias de trabalho, perante a necessidade imperativa da sobrevivência.

Verifiquei, ainda, que essa situação de precariedade impõe às mulheres uma condição de vulnerabilidade permanente. O significado do trabalho é um meio de sobrevivência, mas também uma busca de autonomia financeira. Representa também dignidade, melhores condições de vida e, principalmente, melhor qualidade de vida dos/as filhos/as. A partir dessa condição, as trabalhadoras entrevistadas desenvolveram suas trajetórias, buscando a qualificação profissional, a escolarização, melhores salários e oportunidades de crescimento pessoal.

Nesta direção, as mudanças que vêm ocorrendo no emprego doméstico, a partir da regulamentação através da PEC Nº 66/2012 conforme mostrei nesse estudo, segundo os achados da pesquisa, indicam a necessidade de investimentos em políticas públicas no campo da Educação de Jovens e Adultos, no sentido de criar oportunidades para as mulheres trabalhadoras ampliarem a escolaridade e a qualificação profissional e assim reduzir as desigualdades salariais entre homens e mulheres, em que os valores aumentam proporcionalmente conforme o tempo de escolaridade, e obviamente quando consideramos o recorte de raça a disparidade ainda é maior, conforme dados apresentados nesse estudo.

Ainda em relação à escolarização, nos relatos das trajetórias escolares observei que as mulheres trabalhadoras enfrentam problemas significativos no retorno aos estudos. Ao ingressarem nos cursos de EJA, aqui especificamente no PTDC, elas se deparam com o desafio de participar regularmente das aulas, uma vez que precisam dividir o tempo entre o trabalho fora de casa, as tarefas domésticas e os cuidados com seu grupo familiar. As entrevistadas driblaram as determinações sociais de classe, gênero /raça e enfrentaram os desafios no

contexto familiar, no trabalho e no âmbito escolar. Assim, identifiquei as táticas elaboradas por elas para conseguirem permanecer na escola durante todo o curso.

Outro aspecto também observado foi a forma como a intervenção pedagógica do PTDC contribuiu para a transformação das relações de gênero, ou seja, para essas trabalhadoras, o retorno à escola é estratégico, não só para melhorias e oportunidades para o mercado de trabalho, e sim o espaço escolar aparece não só como *lócus* de credenciamento e preparação para o trabalho, mas também como espaço para a constituição de relações de saber, de formação dos indivíduos para compreender as transformações sociais e no mundo do trabalho, por meio de construção de conhecimentos e, conseqüentemente, participar delas.

Outros fatores para a procura de programas de ampliação de escolaridade são a busca do reconhecimento social e da afirmação da autoestima. O conhecimento escolar, independentemente de sua aplicabilidade, é um valor, de modo que dominá-lo é uma forma de se sentir (ou estar) incluída na sociedade. Em alguns casos, as trabalhadoras justificam sua vontade de estudar pela necessidade de acompanhar os estudos dos filhos sem passar vergonha. Em outros casos, principalmente as mulheres com mais idade, trata-se do desejo de poder transitar pelos espaços públicos e de realizar tarefas que suponham domínio de leitura e escrita, de cálculo matemático ou de conhecimentos específicos sem precisar pedir apoio à outra pessoa, isto é, sem precisar explicitar uma incapacidade estigmatizada.

O retorno à escola através do PTDC, significou também, para as mulheres entrevistadas, o ingresso num grupo de pertencimento, uma forma de adquirir conhecimentos que levam às mudanças nas relações com a família e com a comunidade onde vivem. Significa a busca de um futuro melhor para os/as filhos/as, uma trajetória diferente da sua. Assim, a escola, tanto quanto o trabalho digno, são possibilidades de superação da condição subalterna da mulher, não só no sentido econômico, mas na busca de sua emancipação e cidadania.

Portanto, me pareceu que as trabalhadoras entrevistadas percebem que a escolaridade é uma exigência imposta pelo mercado de trabalho, mas, ao mesmo tempo, não garante o emprego. Tanto na infância quanto na vida adulta, elas viram no retorno aos estudos a possibilidade de melhorar de vida. Mas o sentido disso ultrapassa a dimensão econômica. Um valorizam na escola o fato de ser uma oportunidade para se socializarem e fazer novas amizades; outras consideram que

ser escolarizada é estar integrada ao mundo, pois o acesso à norma culta possibilita o reconhecimento social, é sentir-se cidadã.

Os sentidos interpretados, na busca da continuidade dos estudos, no caso, cursar o Ensino Médio, revelaram uma intenção de romper com o estigma social que as persegue, pois, como trabalhadoras domésticas, carregam uma visão desqualificadora por parte da sociedade, ou seja, a de que trabalhadora doméstica não precisa estudar para exercer essa atividade. Essa visão é particularmente dolorosa quando se sabe que o trabalho é o valor que estrutura o seu mundo. Como outros grupos sociais das camadas populares, o trabalho é visto como valor moral. Elas são pobres⁷¹, exercem uma atividade considerada “invisível”, mas querem que seja reconhecido seu estatuto de trabalhadoras e cidadãs.

Diante destas constatações, pode-se afirmar, que mesmo quando o espaço escolar lhes faltou, as trabalhadoras não deixaram de adquirir saberes, de lutar por melhores condições de trabalho e de vida. Nessa luta, elas contaram muito com a ajuda dos/as filhos/as adolescentes e de outros membros da família. Daí o valor não mercantil daqueles saberes que elas aprenderam não só na escola formal, como na escola da vida e no trabalho, pois estes saberes não se lhes podem expropriar.

Finalmente, os resultados desta pesquisa mostraram o grave problema enfrentado pelas mulheres das camadas populares em nosso país, onde a falta de oportunidade faz com que as trabalhadoras se concentrem em ocupações com baixos salários e sem qualificação, que são verdadeiros “guetos”, caracterizados pela ausência de mobilidade e de alternativas para o crescimento pessoal, ou seja, confirmando a naturalização das desigualdades.

Concluo desta forma, que a elevação da escolaridade é um pré-requisito fundamental para a emancipação das mulheres em todas as esferas sociais. Portanto, se faz necessário garantir a oportunidade de uma educação de qualidade tanto para as meninas e meninos, quanto para as mulheres e homens. Neste caso, o que se espera é que as políticas públicas para o atendimento de pessoas jovens e adultas priorizem o atendimento às mulheres das camadas populares, considerando estas dificuldades constatadas e cumprindo, assim, o princípio constitucional que lhes assegura o direito à educação.

⁷¹ A Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL) tem produzido uma vasta literatura sobre a questão da pobreza das mulheres no continente latino-americano (CEPAL, 2005).

Como o significado da escolarização para o grupo entrevistado, está diretamente relacionado com o significado do trabalho e da emancipação social, conclui-se que, em função dessas trabalhadoras, exercerem o trabalho doméstico remunerado, é necessária a garantia de ampliação das políticas de educação e de qualificação profissional para mulheres. Esta demanda se faz urgente. Portanto, pela sua grande importância social e econômica, o trabalho doméstico remunerado deve ser regulamentado e reconhecido como profissão.

Neste sentido, a FENATRAD, enquanto organização sindical das trabalhadoras domésticas vem, buscando junto ao Ministério da Educação, ofertar um curso na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) na rede Federal de Educação Tecnológica através dos Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFETS) baseado na experiência piloto do Programa Trabalho Doméstico Cidadão.

Além da educação, o trabalho é a via fundamental para a superação da condição de pobreza em que vivem essas trabalhadoras. E não qualquer trabalho, mas sim um trabalho entendido como uma ocupação produtiva, adequadamente remunerado, exercido em condições de liberdade e segurança e que seja capaz de garantir dignidade para as mulheres trabalhadoras.

Nas trajetórias de vidas das mulheres, alcançar a equidade de gênero e a emancipação social é um processo ainda muito lento, pois não se trata somente de mudanças em leis ou políticas estabelecidas, mas, principalmente de mudanças profundas no comportamento e nas práticas humanas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADELMAN, Miriam. Travestis e Transexuais e os Outros: Identidade e Experiências de Vida. in: **Gênero**. Niterói: EdUFF, v. 4, n. 1, 2003, p. 65 -100.

ALVES. F. E. **Mulheres Trabalhadoras, sim. Alunas por que não? Um Estudo sobre gênero, Trabalho e Educação na Bahia**. Dissertação de Mestrado em Educação. Brasília: UCB, 2006.

APPLE, M. **Currículo, poder lutas: com a palavra, os subalternos**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre, Artmed, 2008.

ARAÚJO, M. F. **Violência e abuso sexual na família**. Revista Psicologia em Estudo. vol.7 n.2. Maringá Jul./Dec. 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722002000200002> . Acesso em: 22 ago 2013.

ÁVILA, B. Feminismo e sujeito político. In: SILVA, Carmem; ÁVILA, Maria Betânia; FERREIRA, Verônica. (orgs.). **Mulher e Trabalho**. Recife: SOS Corpo – Instituto Feminista para a Democracia; São Paulo: Secretária Nacional sobre a Mulher Trabalhadora da CUT, 2005.

BAHIA. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia - SEI. **Anuário Estatístico da Bahia**. Salvador, 2012.

BERNARDINO-COSTA, J. FIGUEIREDO; A e CRUZ, T. (Orgs). **O trabalho doméstico na atualidade**. CFEMEA – Centro Feminista de Estudo e Assessoria , 2011. Versão eletrônica disponível em: www.cfemea.org.br. Acesso em 23/03/2013.

_____. **Sindicatos das trabalhadoras domésticas no Brasil: teorias da descolonização e saberes subalternos**. Brasília: UnB, 2007. 274p. Tese (Doutorado). Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília/UnB, 2007.
BOGDAN, R.e BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDT, M. E. A. **O emprego doméstico na cidade de São Paulo: como é vivido e representado**. 2002. 203 fl. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BRASIL. **Consolidação das Leis do Trabalho** – Lei n. 5.452/43. In: AQUAVIVA, M.C, Vademecum universitário de direito. São Paulo: Jurídica Brasileira, 1998.

_____. **Consolidação das Leis do Trabalho**: decreto-lei n. 5.452, de 1 de março de 1943. 26. ed. São Paulo: Saraiva, 2000. 1041 p.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, 1988.

_____. **Documento Base nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos**. Brasília: MEC; UNESCO, 2009. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em 13 ago. 2013.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Distribuição dos trabalhadores domésticos ocupados por classes de salário-mínimo**. 2011. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br> > . Acesso em 20 jun. 2013.

_____. **Ministério da Educação**. Decreto n. 5.154. MEC; CNE, 2004.

_____. **Ministério da Educação**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Matrículas na Educação de Jovens e Adultos, Censo, 2010. Brasília: Inep, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394/96**. Brasília: 1996.

_____. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Documento de orientações para implantação da Rede Certific. Brasília: MEC; SETEC, 2009.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. **Plano Nacional de Qualificação. Resolução nº 333**. CODEFAT, Brasília, MTE, SPPE, 2003.

_____. **Ministério do Trabalho e Emprego**. Plano Nacional de Qualificação. Resolução nº 575. CODEFAT. Brasília: MTE, SPPE. 2008.

_____. **Proposta de emenda à constituição (PEC) nº 478 de 2010**. 2010. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=EEFEA>

DEB0CD908C89AD93A30C04862EE.node1?codteor=755258&filename=PEC+478/2010> Acesso em: 22 jul. 2013.

_____. **Proposta Político-Pedagógica do Programa Trabalho Doméstico Cidadão**. Brasília, SEPPIR, 2005.

_____. **Regulamentação do trabalho doméstico. Senado Federal, 2013**. Disponível em: [HTTP://www12.senado.gov.br/noticias/infograficos/2013/07-info-regulamentacao-do-trabalho-domestico](http://www12.senado.gov.br/noticias/infograficos/2013/07-info-regulamentacao-do-trabalho-domestico). Acesso em: 10 ago. 2013.

_____. **Relatório de Avaliação das ações do Programa Trabalho Doméstico Cidadão**. Brasília, SEPPIR, 2008.

_____. **Resolução nº. 22**, de 20 de abril de 2006. Brasília: CD/FNDE. Disponível em: www.fnde.gov.br. Acesso em 13 out. 2013.

BRITES, J. **“Afeto, desigualdade e rebeldia: bastidores do serviço doméstico”**. Tese (Doutorado em Antropologia). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

CARVALHO, M. P. de. Gênero e política educacional em tempos de incerteza. In: HYPOLITO, A. M. e GANDIN, L. A. (Orgs.). **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.137-162.

_____. **Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso**. Educação & Sociedade, vol. 22, n. 77, dezembro de 2001, p. 231-252.

_____. **A História de Ainda: ensino, classe, raça e gênero**. Educação e Pesquisa, São Paulo. v.25. n.1. p. 89 -106, jan./jun,1999.

CASTRO, M. G. “Alquimia das categorias Sociais na produção dos sujeitos políticos”. In: **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, p. 16-32.1992.

CASTRO, N. A. “Qualificação, qualidades e classificações” in: **Revista Educação e Sociedade**, Ano XIV, São Paulo: CEDES/Papirus. 1993.

CHAUÍ, M. Participando do debate sobre violência contra a mulher. In: **Perspectivas Antropológicas da Mulher**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1982.

ClAVATTA, M.(Coord.). **Memória e temporalidades do trabalho e da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina: Faperj, 2007.

COSTA, A.A.A. **As donas do poder** – mulher e política na Bahia. Salvador: NEIM/IFBA, 1998.

_____. **As donas no poder: mulher e política na Bahia**. Salvador: NEIM/ALBa,1998.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Centro de Comunicação e Expressão. Florianópolis, Santa Catarina, v.7, n.12, p. 171-188, 2002.

DEBERT, G. G. Problemas relativos à utilização da história de vida e história oral. In: CARDOSO, R. **A aventura antropológica: teoria e pesquisa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 64-78.

_____. **A reinvenção da velhice**. São Paulo: EDUSP, 2004.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO,1999.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SÓCIO-ECONÔMICOS. A mulher nos Mercados de trabalho metropolitanos. **Boletim Edição Especial**, São Paulo, 2011.

_____. **As características do trabalho doméstico remunerado os mercados de trabalho metropolitanos**. Pesquisa de Emprego e Desemprego. Brasília: Dieese,16 p., 2011. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/ped/diaTrabalhadoraDomestica2011.pdf>>. Acesso em 04 maio 2013.

_____. Mulher negra: dupla discriminação nos mercados de trabalho metropolitano. **Boletim Edição Especial**, São Paulo, nov. 2003.

_____. A mulher nos Mercados de trabalho metropolitanos. **Boletim Edição Especial**, São Paulo, abril de 2011.

DESCARRIES, F. Teorias Feministas: Liberação e solidariedade no plural. In: SWAIN, T. N. (Org). **Textos de História: Revista do programa de Pós-Graduação em História da UNB, Brasília**, v.8, n.1/2, 2000.

DI PIERRO, M. C. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos. **Revista Educação e Pesquisa**, Jul 2001, vol.27, n. 2, São Paulo, p. 321-337.

_____. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Educação e Sociedade. São Paulo, vol. 26, n. 92, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18.pdf>. Acesso em 16 ago. 2013.

EGGERT, E. **Educação popular e teologia das margens**. São Leopoldo: Editora Sinodal, 2003.

_____. Narrativa: Uma filosofia a partir da experiência das mulheres? In: MENEZES, M. M. de. Da academia da razão à academia do corpo. In **As mulheres e a filosofia**. TIBURI, M; MENEZES, M de; EGGERT, E. (orgs.) Editora Unisinos: São Leopoldo, 2002.

ENQUITA. M.F. *Os desiguais resultados das políticas igualitárias: classe, gênero e etnia na educação*. Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, n. 3, p. 5-17, set/dez. 1996.

FERRARO, A. R. **Gênero, raça e escolarização na Bahia e no Rio de Janeiro**. Cadernos de Pesquisa. v. 39, n. 138, p. 813-835, set./dez. 2009.

FIDALGO, F. e MACHADO, L. **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, UFMG. 2000.

FONSECA, S. G. **Ser professor de História do Brasil: história oral de vida**. São Paulo: Papyrus, 1997.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 21ª Ed. São Paulo: Autores Associados, Cortez, São Paulo, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 23ª reimpressão. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GUERRIERI, M. A. **A Dialética como Método e sua Apropriação pela Educação Popular no Brasil**. Dissertação de Mestrado (mimeog): Vitória. 1994.

GUIMARÃES, A. S. Argumentando pelas ações afirmativas. In: _____. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2005.

_____. **Classe, raça e democracia**. São Paulo: Ed 34, 2002.

HADDAD, S. (coord.) **Estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil**: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986 a 1998. Brasília: INEP:MEC, 2000.

_____. e DI PIERRO, M. C. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos**. Consolidação de documentos 1985/1994. São Paulo, 1994.

_____. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPED, n. 14, 2000.

HALSENBALG, C. A. **Relações raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Rio Fundo, 1992.

_____. Notas sobre as relações raciais no Brasil e na América Latina. In: HOLANDA, H.B.(Org). **Y nosotras latinoamericanas? Estudos sobre gênero e raça**. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina. 1992.

_____. **Raça e oportunidades educacionais no Brasil**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 73, 1990.

HILL COLLINS, P. **Black feminist thought**: knowledge, consciousness and the politics of empowerment. 2 ed. New York: Routledge. 2000.

HIRATA, H.; KERGOAT, D. A divisão do Trabalho Revisada. In: MURUANI, E.; HIRATA, H. (orgs). **As Novas fronteiras da desigualdade**: homens e mulheres no mercado de trabalho. São Paulo: Editora Senac, 2003.

HOOKS, B. **Intelectuais negras**. Estudos Feministas, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, IFCS/UERJ e PPCIS/UERJ, p.464-479, 1995.

_____. *Feminist Education for critical consciousness*. In: **Feminism is for everybody: passionate politics**. Cambridge: South End Press, 2000.

IBGE. **Censo 2010**. Disponível em www.ibge.gov.br. Acesso em: 12 out. 2013.

_____. **Média de anos de estudos de pessoas com 10 ou mais anos de idade**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/2001). Disponível em www.ibge.gov.br. Acesso em: 12 out. 2013.

_____. **Perfil dos trabalhadores domésticos nas seis regiões metropolitanas investigadas pela pesquisa mensal de emprego, 2011**. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 12 out. 2013.

_____. **Pesquisa mensal de emprego: IBGE tração perfil dos trabalhadores domésticos, 2011**. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 12 out. 2013.

INSTITUTO DE ESTUDOS PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Comunicados do IPEA n. 9090. **Situação atual das trabalhadoras domésticas no país**. Brasília: Ipea, 2011. Disponível em: www.ipea.gov.br/000/2/publicações/tds/td. Acesso em: 21 set. 2013.

_____. **Políticas Sociais: Acompanhamento e Análises**. Brasília: Ipea, 2011. Disponível em: www.ipea.gov.br/000/2/publicações/tds/td. Acesso em: 21 set. 2013.

_____. **Situação atual das trabalhadoras domésticas no país, 2012**. Disponível em www.ipea.gov.br/000/2/publicações/tds/td. Acesso em 20 set. 2013.

_____. **Comunicado da Presidência n. 32**. “Pnad 2008: Primeiras análises”. Brasília: Ipea, 2009. Disponível em: www.ipea.gov.br/000/2/publicações/tds/td. Acesso em: 21 set. 2013.

JANUZZI, P. M. **Indicadores sociais no Brasil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

KERGOAT, D. **A relação social do sexo: da reprodução das relações sociais à sua subversão. Pro-posições**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, v. 13, n. 37, p. 34-46, jan./abr. 2002.

_____. Divisão Sexual do Trabalho e Relações Sociais de Sexo. In: **Trabalho e Cidadania Ativa para as Mulheres: desafios para as Políticas Públicas**. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2003.

KOFES, S. **Mulher, mulheres: identidade, diferença e desigualdade na relação entre patroas e empregadas**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

_____. Experiencias sociales, interpretaciones individuales: posibilidad y limites de las historias de vida em lãs Ciencias Sociales in: **Los Usos De La Historia De Vida Em Las Ciencias Sociales– I**,(coords.) Lulle, Vargas y Zamudio, IFEA, ANTHROPOS, 1998.

LANGNESS, L. L. **A história de vida na ciência antropológica**. Trad. Heloisa Previdello. São Paulo: EPU, 1973.

LIMA, A. A. B. **As mutações do campo Qualificação: trabalho, educação e sujeitos coletivos no Brasil contemporâneo**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação/UFBA. Salvador, 2005.

_____. **Rumo ao Sindicato Cidadão: reestruturação produtiva, políticas públicas e qualificação**. Salvador, 1999. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

_____. Trabalho, Educação e Desenvolvimento: novos ventos para a Amazônia? In: **Trabalho e Desenvolvimento na Amazônia: As experiências formativas da CUT**. ABG Gráfica Editora, Porto Velho, 2002.

_____. e LOPES, F. Diálogo social e qualificação profissional: experiências e propostas. CNM/CUT. **Revista do Programa Integrar**, São Paulo, n. 3, p. 22-39, 2005.

LOURO, Lopes Guacira. Gênero, Questões para a Educação. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM G. Sandra (Org.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Editora 34, 2002.

_____. **Teoria QUEER: Uma Política Pós-identitária para a Educação**. in: **Revista de Estudos Feminista**, Florianópolis: v. 9 n. 2/2001 p. 541-553.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.**São Paulo: E. P.U, 1988.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.** Salvador: EDUFBA, 2000.

MACHADO, M. M. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil pós Lei 9394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. In: **Em Aberto.** Brasília: INEP, v.22, n. 82; nov. 2009, p.17-39.

MANFREDI, S. M. **Formação Sindical no Brasil: história de uma prática cultural.** São Paulo, Escrituras Editora, 1996.

MARTINS, J. e BICUDO, M. A. V. **A Pesquisa Qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos.** São Paulo: Moraes/ EDUSC, 1989.

MATOS, M. I . S de. **Por uma história da mulher,** São Paulo: EDUSC, 2000.

MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues. **Casa Pia colégio dos Órfãos de São Joaquim – de recolhido a assalariado.** Salvador: Secretaria de Cultura e Turismo, 1999.

MELO, H. P. de, O serviço doméstico remunerado no Brasil: de criadas a trabalhadoras. In: _____ e SABBATO, A. (Orgs). **Os Serviços no Brasil – Estudos de Casos,** Rio de Janeiro: MICT, ANPEC, IPEA, 1998, p. 21-34. Disponível em: <http://www.spm.gov.br>. Acesso em: 13 ago. 2013.

_____, **Gênero e pobreza no Brasil.** Relatório final do Projeto Governabilidade Democrática de Genero em América Latina el Caribe. Brasília: 2005, 47 p. Disponível em: <http://www.spm.gov.br>. Acesso: em 01 ago. 2013.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec, 1999

_____. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. Plano Nacional de Qualificação – PNQ: 2003-2007. Brasília: MTE, SPPE, 2003.

_____. **Plano Setorial de Qualificação – Trabalho Doméstico Cidadão**. Brasília: MTE, SPPE, 2005

_____. **Classificação Brasileira de Ocupações**. Disponível em: www.mteco.gov.br/. Acesso em: 02 maio 2013.

_____. Planos Territoriais de Qualificação. Brasília: MTE, SPPE, 2006.

MOTTA, A. B. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, A. O. e BRUSCHINI, C.(Orgs). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997. p. 183-215.

_____. As dimensões de gênero e classe social na análise do envelhecimento. **Cadernos Pagu**. n. 13 , Campinas, 1999: p.191-221

_____. Emprego doméstico: Revendo o Novo. Caderno CRH, n. 16,p. 31-49, jan/jun, 1992.

MUNANGA, K. Apresentação. In: _____. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília: MEC, 2000.

OLIVEIRA, Roberto C. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In: **O Trabalho do Antropólogo**. 2 ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: UNESP, 2000, p.17-35.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT), Escritório no Brasil. **Trabalho Doméstico no Brasil: rumo ao reconhecimento institucional**. Brasília: ILO, 2010. Disponível em: http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/gender/pub/igualdade_genero_262.pdf> Acesso em: 03 jan. 2013

_____. 2011. Convenção (Nº 189) **Trabalho Digno para o Trabalho Doméstico**. Disponível em: http://www.ilo.org/public/portugue/region/eurpro/lisbon/pdf/pub_conv_189.pdf. Acesso em: 23 jan.2013.

_____. **Estudo da Confederação Latino-Americana e do Caribe de Trabalhadoras Domésticas (CONLACTRAHO)**, com o apoio da OIT/IPEC, sobre o trabalho doméstico no Brasil e na cidade de Salvador, Bahia: 2004.

_____. **Notas da OIT sobre trabalho doméstico na América Latina e Caribe, 2013.** Disponível em: <http://www.oit.org.br/content/entra-em-vigor-convencao-sobre-trabalho-domestico-da-oit>. Acesso em: 12 out. 2013.

_____. INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Portal sobre o trabalho doméstico, 2012.** Disponível em: <http://www.oit.org.br/category/tema/trabalho-dom-stico>. Acesso em 03 set. 2013.

_____. **O emprego doméstico: uma ocupação tipicamente feminina.** Caderno GRPE no. 03, OIT e DIEESE, Brasília 2006.

PAIXÃO, L. P. Significado da escolarização para um grupo de catadoras de um lixão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 141-170, 2005

PIMENTEL, A. Considerações sobre a autoridade e o rigor nas etnografias da educação. In: **Um Rigor Outro. Sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa.** MACEDO, R.S, GALEFFI,D. PIMENTEL,A. (Orgs.) EDUFBA , Salvador, 2009.

PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na história oral. In: PARELMUTTER, Daisy, ANTONACCI, Maria Antonieta. Ética e história oral. **Revista do Programa de Estudos Pós - Graduados em História e do Departamento de História**, n. 15. p.13-33, São Paulo,PUC,1997.

_____. O que faz a história oral diferente. In: **Cultura e Representação.** São Paulo: Projeto História, n. 14. Educ.. p. 25-39, 1997.

PRIORE, Mary Del. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: **História das crianças no Brasil.** Mary Del Priore (Org.) 2ª edição. São Paulo:Editora Contexto, 2000, p.84-106.

QUEIROZ, M. I. P. de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON (org.). **Experimentos com histórias de vida.** São Paulo: Vértice. 1988, p.15-43.

_____. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

REIS, João José. **A morte é uma festa: Ritos fúnebres e revolta popular no Brasil do século XIX.** São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 1991.

RELATÓRIO do x enaja. Belém, 2009. Disponível em www.forumeja.org.br. Acesso em 20 set. 2013.

RIBEIRO, M. A; FERRIANI, M. G. C. das; REIS, J. N, dos. Violência sexual contra crianças e adolescentes: características relativas à vitimização nas relações familiares. **Cadernos Saúde Pública**, vol.20 n.2 Rio de Janeiro Mar./Apr. 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2004000200013> . Acesso em: 23 ago. 2013.

ROSEMBERG, F. **Caminhos cruzados**: educação e gênero na produção acadêmica. São Paulo: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n.1. p. 47-68, 2001.

_____. **Educação e Gênero no Brasil nos anos 80**, São Paulo: PUC, 1994.

_____. Educação Formal, mulher e gênero no Brasil. **Revistas Estudos Feministas**, Floarianópolis, v.9, n. 2, p.515-539, 2001.

_____, **O branco no IBGE continua branco na ação afirmativa**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 18, n.50, p.225-241, 2004.

RUMMERT, S. M. **Programa Integração**: avanços e contradições de uma proposta de educação formulada por trabalhadores. Revista Brasileira de Educação. ANPED, 27 (set/dez), pp. 138-153.

SAFFIOTI, H.B. **No caminho de um novo paradigma**. Araraquara: Centro de referência da Mulher. Profa. H. saffioti. Prefeitura Municipal de Araraquara. 2002. 14p. Disponível em: [HTTP://www.araraquara.sp.gov.br/secretaria_governo/pagina_indice.asp?iditem=196](http://www.araraquara.sp.gov.br/secretaria_governo/pagina_indice.asp?iditem=196). Acesso em: 26 de jul. 2013.

_____. **Emprego Doméstico e Capitalismo**. Petrópolis, Vozes, 1978.

_____. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**, Petrópolis: Vozes, 1976.

_____. Conferência - O segundo sexo à luz das teorias feministas contemporâneas. In: MOTTA, A. B. de M.; SARDENBERG, C.; GOMES, M. (Org). Um diálogo com Simone de Beauvoir e outras falas. **Coleções Baianas**, Salvador, v. 5. p. 15-38, 2000.

_____. "Violência de Gênero no Brasil Atual", **Estudos Feministas**, vol. 2 (Número Especial), 1994, p. 443-461.

SANTOS, B. A queda do *Ângelus Novus*. Para além da equação moderna entre raízes e opções. **Novos Estudos**. CEBRAP. n. 47, p. 103-124. 1997.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Ed. Boitempo, São Paulo. 2007.

_____. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H. Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre; Sulina, 1997.

SANTOS, J. K. C. **Participação das trabalhadoras domésticas no cenário político brasileiro**. Diásporas, Diversidades, Deslocamentos, 23 a 26 de agosto de 2010.

SARDEMBERG, C. M. B. Da crítica feminista à ciência a uma ciência feminista? In: COSTA, A. A. A ; SARDEMBERG, C. M. (Org.). **Feminismo, Ciência e Tecnologia**. Salvador: REDOR/NEIM/UFBA, 2002, p. 89-120.

_____. COSTA, A. A. **Feminismos no Brasil: enunciando e canalizando demandas das mulheres em sua diversidade**. Labrys, estudos feministas. Brasília. Dezembro 2011. Disponível em: <http://www.tanianavarros-wain.com.br/labrys/labrys20/bresil/cecilia.htm> Acesso em:

_____. **O Enfoque de Gênero: Fundamentos Teóricos e aspectos Práticos**. Salvador: NEIM/UFBA, 1992.

SCALON, C. **Imagens da desigualdade**. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Rio de Janeiro, 2004.

SCAVONE, L. **Estudos de gênero: Uma sociologia feminista?** Revista Estudos Feministas, Florianópolis, 16(1), jan-abr/2008.

SCHUMAHER, S e VITAL B. E. **Mulheres negras do Brasil**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2007.

SCOTT, J. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SECRETÁRIA ESPECIAL DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL (SEPPIR). Relatório de Avaliação, 2008. Disponível em: http://www.seppir.gov.br/publicacoes/relatorio_2008.pdf Acesso em: 04 jan. 2013.

_____. **Informativo Igualdade Racial**. 2006. Disponível em: http://www.seppir.gov.br/publicacoes/fsm_2007_informativo.pdf Acesso em: 02 jan. 2013.

Sindicato dos Empregados Domésticos do Estado da Bahia. **Documento Base apresentado ao Ministério do Trabalho**. Sindoméstico-Ba: Salvador, 2003.

SOARES, L. J. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagens dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, V. M.(Org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Mercado de letras, Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 201-222.

_____. Educação de Jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (Diretrizes Curriculares Nacionais).

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

STAKE, Robert E. **The Art of Case Study Research**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.1992.

STANLEY, Liz . Method, methodology and epistemology in feminist research process. In: _____, ed., **Feminist Praxis. Research, Theory and Epistemology in Feminist Sociology**, London: Routledge. 1993.

TELES, M. A. A. Feminismo no Brasil: trajetória e perspectivas. In SOTER (Org.). **Gênero e teologia: interpelações e perspectivas**. São Paulo; Belo Horizonte: Paulinas; Loyola; Soter, 2004. p. 51-66.

THOMPSON, E. P. **A Formação da Classe Operária na Inglaterra**. Op.cit.: A Miséria da Teoria. Rio de Janeiro, Zahar Editora, 1991. op. cit. p. 15

TOLEDO, J. R de, **Experts, Domésticas e Maias**. Jornal O Estado de São Paulo, São Paulo. 03 jun.2013.

TORRES, T. L. M. e GULO, F. H. "**Gênero, Sexualidade e exclusão**: As diferenças em debate nos saberes em educação". Artigo eletrônico apresentado no Seminário Fazendo Gênero, n.9 Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. UFSC, Florianópolis, ago, 2010. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9>. Acesso em 22 jun. 2013.

TORRES. C. A. **Sociologia Política da Educação**, São Paulo: Cortez. 1993.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1995.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global de EPT – Educação para Todos: gênero e Educação para todos: o salto para a igualdade**. Brasília: UNESCO; São Paulo: Moderna, 2008.

VALENZUELA, M. E. Trabalho doméstico remunerado na América Latina. In: **Revista do Observatório Brasil da Igualdade de Gênero**. Tema: Autonomia Econômica, empoderamento e inserção das mulheres no mercado de trabalho. Ed. Especial,jul/2010. Brasília, SPM, p. 49-63.

VALVERDE, D. O.; STOCCO, L. **Notas para a interpretação das desigualdades raciais na educação**. In: Dossiê Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça. Revista Estudos Feministas. vol.17 no.3 Florianópolis set./dez. 2009.

VIANA, C. P. e UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.34, n. 121, p. 77-104. 2004.

VIDAL, Dominique. **Les bonnes de Rio: emploi domestique et société démocratique au Brésil**.Lille: Septentrion Presses universitaires, 2007.

YOUNG, I. **Inclusion and Democracy**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

ANEXO A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS – TRABALHADORAS EDUCANDAS EGRESSAS DO PTDC – TURMA DE SALVADOR- BAIRRO- MATA ESCURA

De Escrava a Cidadã: Educação, trabalho e emancipação das Trabalhadoras domésticas.

ROTEIRO HISTÓRIA DE VIDA/ENTREVISTA

Orientações básicas:

- **Considerar a HV como reconstrução das trajetórias (Escolares, profissionais e participação social) com foco nas dimensões sociais de Gênero, Raça/ etnia e classe);**
- **Considerar os aspectos estruturais e culturais do grupo de informantes;**
- **Considerar e respeitar a seqüência dos eventos nas narrativas das informantes;**
- **Considerar o momento histórico e a conjuntura ;**
- **Identificar os vieses emancipatórios e participação social;**
- **As entrevistas serão gravadas, com uma identificação oral da narradora, local da entrevista, data e horário;**

1. Origem familiar e infância

- **Pai/Mãe, Cidade onde nasceu, nível sócio econômico, filhos, acesso a escola , trabalho infantil.**
- **Imagem dos pais, socialização com a família.**
- **Lembranças da infância.**

2. Condição Feminina e Consciência de classe, gênero e raça.

- Significado de ser mulher, mãe, esposa e trabalhadora doméstica.
- Considerando as combinações de raça dos seus avós e dos seus pais, qual das categorias de raça você se classifica?(Branca e negra/só branca/branca,negra e índia/branca e índia/só negra/negra e índia/outras.
- Lembranças mais antigas.
- Lembranças de discriminação/preconceito.

2 - Vida adulta (Produção e reprodução)

- Trajetória ocupacional/profissional
- Atividades desenvolvidas no local de trabalho
- Relacionamento com a patroa.
- Direitos e deveres.
- Experiências de socialização, espaços de lazer, tarefas em casa.
- Trajetória de escolarização.
- Anos de escolaridade/tempo de afastamento da escola.
- Lembranças de vida de trabalhadora doméstica.
- Lembranças e significados da experiência no Programa Trabalho Doméstico Cidadão.
- Dificuldades/avanços no processo de elevação de escolaridade e qualificação profissional.

4 - Participação social e processo emancipatório.

- Participação nos espaços políticos/sociais.
- Participação no Sindicato.
- Sindicalização/ Luta pelos direitos
- Certificado na mão, o que mudou?
- Mudanças ocorridas ou não nas suas trajetórias de vida.
- O que pensa sobre a situação social e política da mulher nos dias atuais?
- Perspectiva de continuidade da escolaridade.
- Perspectiva profissional e cidadã.
- Sonhos.

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DAS TRABALHADORAS ENTREVISTADAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Cara Educanda,

Você está sendo convidada para participar, como voluntária da pesquisa: De Escrava a Cidadã: Educação, trabalho e emancipação das trabalhadoras Domésticas. Esta pesquisa tem como objetivo Analisar se os impactos do processo de escolarização na vida das mulheres trabalhadoras domésticas⁷² seguiria uma lógica emancipatória, como estratégia para a melhoria de condições de vida e trabalho no exercício da cidadania. Para realizá-la participarei de 03 encontros com o grupo das trabalhadoras domésticas egressas do curso de elevação de escolaridade e qualificação profissional Programa Trabalho Doméstico Cidadão, no bairro da Mata Escura. Além disso, farei seis entrevistas para coletar as informações a partir dos relatos das histórias de vida de seis trabalhadoras. A partir desses relatos farei um aprofundamento no sentido de identificar as mudanças ocorridas ou não, na vida de vocês após o processo de elevação de escolaridade do PTDC. As entrevistas serão individuais e local e horário serão combinados com cada participante. **Seu nome não será divulgado e todo o conteúdo da entrevista será preservado, sendo utilizado apenas para a elaboração de dados de pesquisa.**

⁷² Trabalhadoras domésticas que exercem o serviço doméstico remunerado.

No caso de aceitar fazer parte do estudo, assine no final deste documento.

Eu, _____ RG _____, concordo em participar do estudo como sujeito. Fui devidamente informada e esclarecida pela pesquisadora **Francisca Elenir Alves** sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrente de minha participação. Foi me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data

Nome do Sujeito e assinatura
