



# Biograph



---

## O GÊNERO NAS HISTÓRIAS DE VIDA DE EGRESSOS DO PROEJA EM MATO GROSSO

**Jessika Matos Paes de Barros**  
*Universidade de Lisboa*  
[jessikamatos@yahoo.com.br](mailto:jessikamatos@yahoo.com.br)

**Regina Magna Bonifácio de Araújo**  
*Universidade Federal de Ouro Preto.*  
[regina.magna@hotmail.com](mailto:regina.magna@hotmail.com)

### 1-Introdução

Uma das condições fundamentais é tornar possível o que parece não ser possível. A gente tem de lutar para tornar possível o que ainda não é possível. Isto faz parte da tarefa histórica de redesenhar e reconstruir o mundo (Paulo Freire).

Atualmente a educação *para todos é um direito* adquirido com a publicação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 no Artigo 205 e pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional nº 9.394/96. Um marco importante deste conjunto normativo foi incluir expressamente que a educação para todos incluía os jovens e adultos. Outro marco foi a proposta de ruptura com a histórica dualidade do ensino médio introduzindo a ideia de uma escola média cujo objetivo fosse integrar, no amplo conceito de cidadania, a participação do jovem à vida política e produtiva.

Com respeito à dualidade do ensino médio cabe lembrar-se de dois fatores recentes: a publicação do Decreto Federal nº 2.208/1997, que determinou a obrigatoriedade de ensino médio profissionalizante e sua revogação pelo Decreto nº.

5.154/2004 que passa a permitir tanto o ensino médio separado, simultâneo quanto integrado.

A partir dessa abertura no campo jurídico, um dos programas implementado pelo governo federal com um discurso inovador que cabe assinalar entre outros foi o PROEJA<sup>1</sup>. Sua proposta é considerada inovadora por, primeiramente, propor um ensino médio integrado (entre um currículo de formação geral e profissional) e também por destinar-se ao público jovem e adulto.

O objetivo do programa portanto é a elevação de escolaridade dos jovens e adultos e a oferta de uma profissionalização àqueles e aquelas que, por algum motivo, não tiveram chances nos sistemas de ensino brasileiro. Surge no intuito de assegurar essa formação como um direito de oferta pública e gratuita, democratização do acesso e garantia da permanência, afirmando o compromisso de redução das desigualdades sociais existentes no país que se manifestam na distribuição de renda, bens e serviços. Apresenta ainda, o compromisso com uma escola pública de qualidade, com democratização da gestão e com a valorização docente conforme expressa no seu Documento Base PROEJA (BRASIL, 2007).

Esse programa foi instituído primeiramente a nível nacional pelo Decreto nº 5.478/2005, e depois reformulado pelo Decreto nº. 5.840/2006. Os objetivos, princípios concepções, formas de organização e público alvo do programa foram elaborados e publicados no Documento Base do PROEJA<sup>2</sup>.

## 2- O Gênero na trajetória escolar de mulheres do PROEJA

O que os dados têm para mostrar acerca do gênero nesse grupo do PROEJA? Para melhor conhecer histórias de vida dos egressos do PROEJA realizou-se 38 entrevistas biográficas e deste total, 22 são de mulheres. As narrativas foram coletadas e tratadas segundo a concepção etnossociológica defendida por Bertaux (2010). A

---

<sup>1</sup> PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, inicialmente implantado através decreto 5.478/2005. Destina-se a um público de jovens e adultos com mais de 18 anos, com objetivo de elevação da escolaridade e da oferta de uma formação profissional integrada ao ensino médio.

<sup>2</sup> No Documento Base do PROEJA, encontra-se uma retrospectiva histórica sobre a educação de jovens e adultos no Brasil; uma análise dos problemas de acesso, permanência e qualidade da educação básica no País, tanto para o público denominado “regular” como na EJA. A partir daí, apresentam-se e discutem-se as concepções e os princípios do Programa. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/setec>. > Acesso em 07.04.2015.

tentativa central dessa abordagem é a valorização do mundo subjetivo e das histórias individuais que propõe um mergulho nas experiências humanas e no vivido pelas pessoas em seus mundos cotidianos. Dessa forma, a experiência humana se esforça para se elevar do particular ao geral, a teoria sociológica partiria do geral e histórico para analisar as formas concretas de atualização das práticas das pessoas e dos grupos sociais. O princípio aqui seria que a experiência humana não ultrapassa os limites locais e quase pessoais, pois ela sempre é mediada pela história da própria sociedade.

Com relação ao termo “gênero” se respeitará a proposta de concepção elaborada por Deax (1985) para uma possível distinção entre gênero e sexo. A expressão sexo será utilizada para mencionar e comparar os indivíduos com base na respectiva pertença a uma das duas categorias demográficas possíveis em virtude de características biológicas: sexo masculino e sexo feminino. O termo gênero, para referir-se a julgamentos, percepções e atribuições e às expectativas associadas à divisão anteriormente referida.

Com relação, portanto à presença feminina nesse grupo de diplomados, assinala-se que a mesma é predominante tanto quanto ao número de matrículas quanto ao número de concluintes. Embora sejam resultados positivos, em relação ao gênero, eles não são ainda os resultados desejáveis. Scott (2004, p.3), argumenta nesse sentido que,

Para promover a igualdade de gênero, as políticas educacionais deveriam ter componentes especiais favorecendo mulheres de faixas etárias superiores que incluam, além da própria alfabetização, reforço de autoestima e valorização frente aos eventos excludentes e violentos vividos por elas nas relações de gênero ao longo da vida.

Um dos fatores que podem justificar a presença maioritária de mulheres nesse grupo alinha-se aos resultados da pesquisa de Barbosa (2009, p.57) que ao analisar a relação entre o gênero e o desinteresse pelos estudos aponta que “os valores demonstrados evidenciam que os homens chegam a apresentar quase o dobro do desinteresse que as mulheres”.

Como se configuram as trajetórias escolares dessas mulheres? Com relação a idade de iniciação à frequência escolar, tanto em espaço rural (que predomina) quanto espaço urbano, deu-se entre os sete aos oito anos de idade.

Assim algumas mulheres relatam o início dessa escolarização no meio rural:

*Georgia: Eu comecei com seis ou sete anos em Poconé era assim tipo sítio.*

*Adrielle: Com sete anos, na idade normal, lá na roça.*  
*Odete: Comecei cedo, com cinco ou seis anos. Na escolinha rural.*  
*Irene: Eu comecei pequena, lá mesmo no sítio. Ia para escola com meu pai.*

Para aquelas que tiveram um início escolar a partir da idade indicada, ou seja, acima dos nove anos ou mais, considerado já um início tardio, assim nos relatam o início da sua escolarização:

*Amália: Quando comecei, tinha doze anos, depois que vim para cidade.*  
*Elisa: Eu comecei a estudar com nove anos, na roça mesmo.*  
*Lúcia: Comecei com uns nove anos no sítio.*  
*Joana: Só fiz a 1ª série com doze anos lá no sítio mesmo.*  
*Lucilene: Tinha dez anos de idade quando fui para escola pela primeira vez.*

O início tardio de escolarização de alguns, pressupõe desde logo a inevitável trajetória escolar de insucesso. Nesse ponto, “as condições de vida” desse aluno é um fator fortemente marcante para essa situação bem como pela interrupção da permanência no sistema escolar.

Tendo em consideração estes aspectos, os fatores de maior dificuldade em frequentar e permanecer na escola nesse período da vida constata-se que se deveu em razão da falta de: documentos pessoais (registro de nascimento), ausência de estratégias familiares escolares, ausência de escolas ou oferta limitada, falta de documentos escolar (histórico escolar e transferência) e a necessidade de trabalhar ainda na infância.

Com relação à falta de documentação ou registro civil assim nos contam:

*Amália: Eu não tinha registro de nascimento por isso não estudava.*  
*Lucilene: Era difícil estudar porque meu pai e minha mãe não eram casados legalmente. Eles não chegavam a um consenso, por exemplo: o pai assinar para registrar o filho. E sem registro não podia ir para a escola.*  
*Lúcia: Quando chegou na cidade demorei estudar porque tinha que ter o registro da gente... de nascimento, e não tinha. Ai eu fui registrada não foi pelo meu pai verdadeiro, foi pelo meu padrasto.*

Sobre as estratégias escolares familiares, nomeadamente daqueles pais moradores da zona rural, embora se tenha encontrado pais dispostos e interessados nos estudos e investimento na escolarização dos filhos, outros, porém se apresentavam céticos quanto ao valor da escola ou da aprendizagem ali realizada muito mais desvalorizada em se tratando de “filhas”:

Essas situações assim foram representadas nos relatos:

**Odete:** *Meu pai era contra estudos na cidade era a favor de ter criar filho no sítio. Na opinião dele, na cidade, só aprende coisa ruim.*

**Marcela:** *Como eu, nós somos dez irmãos, e só eu de mulher, dentre tantos homens, meu pai não permitia estudar. Achava que eu não tinha precisão de estudar.*

**Selma:** *Meu pai era um cara que acompanhava tudo o que o pai dele dizia. Então meu avô dizia que filho homem tem que estudar, e as filhas mulheres, só precisavam aprender a assinar o nome para quando fosse casar.*

Percebe-se que algumas famílias tem uma percepção da escola como parte do projeto de um futuro melhor para os filhos. Como afirma Diogo (1998, p.58): “A escola passa a ser vista como um meio para os filhos escaparem de uma condição e modo de vida que chegou ao fim”. Por outro lado, outros pais não veem essa situação da mesma maneira. A escola não se apresenta como centro de atenção ou de preparação para um futuro melhor.

Outro fator que conduz ao atraso no percurso escolar inclui-se a ausência de escolas ou a limitação da oferta escolar também mais referenciada em se tratando daqueles que moravam na zona rural. Assim relatam a situação da época.

**Maria:** *Eu estudei no sítio até a 4ª série. Era tudo o que tinha. Depois fiquei parada nos estudos.*

**Mariana:** *Da primeira série até a 4ª eu fiz na escolinha rural. Não tinha mais depois disso.*

**Jamila:** *Comecei normal, com uns oito anos numa vila perto da fazenda, e depois não tinha mais escola.*

**Irene:** *comecei bem, depois aos dez anos na 4ª parei. Não tinha mais estudos.*

A falta de documentos escolares também se constitui como dificuldade de continuação no sistema escolar como se pode observar nos relatos o caso de alguns dos entrevistados em momentos de mudanças do campo para cidade não poderem seguir os estudos por falta de histórico escolar:

**Irene:** *Não tinha os documentos de quando estudei no sítio e não podia seguir. Fiz provas tipo supletivo de tudo de novo muitos anos depois para seguir.*

**Alexia:** *Eu parei com quatorze anos, quando fui recomeçar eu não tinha documentos de antes, então com 25 anos, aí eu fiz supletivo de 1ª a 4ª, e depois supletivo de 5ª a 8ª e segui fazendo o Proeja.*

**Lucilene:** *Quando decidi voltar tive que começar tudo de novo porque o antigo colégio foi extinto e não tinha documento nenhum, houve uma enchente.*

*Selma: Eu e meu marido começamos tudo de novo porque não tinha documento da escola, ela desapareceu não existia mais.*

Com relação ao fator da necessidade de trabalhar, cabe destacar que este se impõe como um fator imperativo que se sobrepõe a qualquer fator normativo. A maior parte dos entrevistados menciona, nessa fase da vida, infância, a necessidade de trabalhar em detrimento à escolarização. Assim relatam essa realidade:

*Joana: Morava na roça. Lembro que tinha que trabalhar, aí atrasei para começar a estudar.*

*Amália: Morava na cidade, comecei a trabalhar aos doze anos como doméstica e não tinha como ir para escola.*

*Lucilene: Aos dez anos comecei como ajudante, ajudar a cuidar de filho dos outros, ajudar a cuidar de casa... tipo babá. Eu morava na casa de uma família na cidade, assim não tinha tempo para estudar, eu cuidava da casa e dos filhos pequenos da patroa.*

Sobre a questão da necessidade de trabalhar em detrimento da escolaridade, conforme foi observado nas entrevistas deste grupo, condizente ao período entre as décadas de 1980 e 1990, a atualidade se apresenta igualmente em estado de alerta, pois segundo IBGE (2014) subiu para 554 mil, o número de crianças nas idades entre 5 e 13 anos que trabalham, quase 50 mil a mais que em 2013. Sobre este fato é preciso lembrar que no Brasil, o trabalho até os 13 anos é ilegal, da mesma forma que o abandono escolar no sentido exposto pelo Código Penal<sup>3</sup>, Código Civil brasileiro<sup>4</sup> e na Constituição Federal de 1988<sup>5</sup>.

Sobre a inserção no mundo laboral em idade precoce, assim narram:

*Adrielle: Eu tinha já quatorze anos e não estudava porque eu comecei a trabalhar lavando roupa de criança de gente rica.*

*Georgia: Comecei a trabalhar em casa de vizinhos de doméstica aos doze anos, aí não dava para ir para escola.*

---

<sup>3</sup> O abandono intelectual, segundo o Código Penal Brasileiro, é um crime cometido pelos pais que deixarem de proporcionar aos seus filhos à instrução primária, ou seja, acontece quando os pais não matriculam os filhos, na idade escolar, nos estabelecimentos de ensino da rede pública ou da rede particular. Art. 246. Deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar: Pena-detenção, de 15 (quinze) dias a 1 (um) mês, ou multa. Compreende-se a idade escolar aquela prevista na EC nº 59 dos 4 aos 17 anos.

<sup>4</sup> No Código Civil art. 1634: Aos pais compete, quanto à pessoa dos filhos menores: I - dirigir-lhes a criação e educação".

<sup>5</sup> O direito à educação não é só oriundo de mandamento em nível legal. Trata-se de uma exigência constitucional, pois o art. 227 da CRFB/88 determina que: "Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão".

**Rosa:** *Parei porque casei, engravidei aos quinze anos, e tive filho. Eu voltei com 32 anos, para fazer a 8ª série. Fiquei 17 anos fora da escola. Era família e trabalho ou família e escola. Tinha que trabalhar.*

**Laila:** *Quando “tava fazendo” a 7ª eu desisti, por causa do casamento. Parei quando tinha uns dezoito anos.*

**Lucilene:** *Passei 20 anos fora da escola, foi por causa de filho. Tive o 1º filho, 2º filho e os outros né? Ai quando fez 20 anos fora, pude voltar.*

Com relação às mulheres, para além do fato da necessidade de trabalhar, tão premente quanto para os homens surge também nos relatos outra questão que imprime a necessidade de ruptura com a escola que em média chega a 20 anos de afastamento: o casamento precoce e a maternidade. Nessa direção apontam os dados da BEMFAM - Sociedade Civil Bem-Estar Familiar no Brasil (1996, p.47)<sup>6</sup> que 51% das mulheres de 15 a 19 anos sem escolarização já haviam tornando-se mães e quase 4% estavam grávidas do primeiro filho. A mesma pesquisa aponta ainda que 13% das mulheres de 15 a 24 anos declararam abandonar a escola por ficar grávida, casar ou ter que cuidar dos filhos.

Dentre as consequências de uma gravidez ainda na adolescência, sobressaem o despreparo para enfrentar o impacto e a aceitação da gravidez, os cuidados com os filhos e ainda o ajudar na renda familiar e o abandono à escola. Essa mão de obra desqualificada, “não encontra muito espaço no mercado de trabalho, levando ao subemprego com suas consequências nocivas; insatisfação pessoal e profissional; baixa remuneração; sobrecarga de atividades e falta de perspectiva. Tudo isso leva a jovem ao desgaste familiar, à desilusão e ao desencanto” (PELLOSO *et al.*, 2002, p.778).

Para além dos desafios já mencionados em realizar um percurso escolar linear, há que se destacar outro desafio: machismo. Muitas das entrevistadas contam como tiveram que se submeter aos interesses do marido no sentido de não trabalhar ou estudar:

**Lucilene:** *Meu marido era muito ciumento. Ele falava: ou eu estudava ou ia morar com ele. Não era o estudo difícil, era difícil ter um marido assim: arcaico.*

**Odete:** *Meu marido, como meu marido não me apoiava, ficou difícil, mas sempre quis terminar meus estudos. Mesmo depois que nós separamos, ele continuava a me perseguir para eu não estudar.*

---

<sup>6</sup> BEMFAM - Sociedade Civil de Bem-Estar Familiar no Brasil- Pesquisa Nacional sobre Demografia e Saúde, 1996. Rio de Janeiro.

**Irene:** *Meu marido não deixava estudar. Então uma vez fui à casa de um filho em São Paulo, aí fui fazer uma prova, lá em São Paulo. Passei na prova da 4ª série e em meados do ano, fiz a 5ª série lá e depois eu vim embora para Cuiabá, isso foi em 2006. A 6ª eu comecei a fazer aqui. Aí já não parei, gostei. E depois fiquei viúva e terminei o ensino médio.*

Sobre o tema da dominação masculina, Bourdieu (2002) assinala que esta ocorre não somente na unidade doméstica (através da violência física), mas também através da escola (pela ideologia dos dons) e também pela ação do próprio Estado (adotando um sistema de ensino que não considera as desigualdades cognitivas, os diferentes pontos de partida de cada um diante dos novos aprendizados principalmente atingindo aqueles pertencentes à classe popular<sup>7</sup>). Sobre a dominação masculina e violência simbólica, assim se expressa Bourdieu (2002, p.1):

Sempre vi na dominação masculina e no modo como é imposta e vivenciada, o exemplo por excelência desta submissão paradoxal, resultante daquilo que eu chamo de violência simbólica, violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento, ou em última instância do sentimento.

Com respeito ao prosseguimento da escolarização já muitas vezes interrompida, uma das razões que salientam para este retorno é obter um diploma do ensino médio, uma qualificação profissional, um emprego melhor e ir para faculdade.

Assim nos relatam acerca dessas motivações:

**Mariana:** *Eu tinha aquele sonho, aquele objetivo de terminar o ensino médio, ter o diploma.*

**Juraci:** *Ter uma qualificação, porque todos os serviços que trabalhei foi pesado, então eu não tinha uma preparação, uma base. Então pensei: vou me preparar, vou ter uma qualificação.*

**Jocelina:** *Ah, eu queria um emprego melhor, não queria assim, ser doméstica para toda vida.*

**Lucilene:** *Sempre tive trabalho em casas de pessoas, cuidando de crianças, cuidava da roupa, cuidando da casa. Tipo empregada doméstica de hoje, mas não era assim um emprego de verdade né?*

**Mariana:** *porque tinha que trabalhar e só com ensino fundamental para mim, é bom, mas eu queria seguir, e até fazer faculdade.*

**Fabiola:** *Querida ter o diploma para ir para faculdade.*

---

<sup>7</sup> A expressão “classes populares” muitas vezes é utilizada como sinônimo para denominar as “classes operárias” e “classe trabalhadora” ou ao termo “proletariado”. Nesse trabalho é utilizado no sentido que se refere em geral: à presença de setores sociais que empobreceram com o modelo de desenvolvimento em curso e que estiveram excluídos das decisões políticas. O seu uso é quase metafórico, pois sintetiza a ideia de grandes contingentes de (massas) de baixa renda que, apesar de indefesos, guardam a capacidade de distinguir suas necessidades básicas e irromper de tempos em tempos, reclamando maior igualdade (SORJ e ALMEIDA, 2008, p.326).



*Lucia: Falo para mim: limpeza não é o seu ideal. Agora vou fazer esse curso na universidade.*

Quanto à importância de se conhecer as motivações de retorno à escola, assim se manifesta Naiff *et al.*, (2005, p. 402):

(...) a escola muitas vezes encontra dificuldades para compreender as particularidades desse público, no qual os motivos que os levam à evasão, ainda no início da juventude, e as motivações que envolvem sua volta à sala de aula são informações preciosas para quem lida com a questão. Deixá-los escapar leva à inadequação do serviço oferecido e a um processo de exclusão que, infelizmente, não será o primeiro na vida de muitos desses alunos.

A busca por um diploma destaca-se na maior parte dos relatos como ferramenta para a obtenção de melhor emprego, mas, sobre o valor do diploma, cabe lembrar aquilo que Bourdieu e Passeron (1964) chamaram de “lei do rendimento diferencial do diploma”, onde o valor de um título escolar depende em parte da capacidade diferenciada que cada grupo social e dentro dele, o que cada indivíduo possui para tirar proveito desse título. Para Bourdieu e Passeron (1964, p.37-38),

O sucesso das classes médias e insucesso das classes populares justamente estão por nas primeiras existir uma forte propensão para adquirir cultura escolar, resultado da interiorização da probabilidade objetiva de lhe acederem. E no que respeita quer à facilidade para assimilar a cultura, quer às propensões para adquirir, que os estudantes originários das classes camponesas e operárias, se encontram desfavorecidas (...).

Para além dos fatores motivacionais pessoais, nesse grupo observou-se em alguns relatos que também fatores externos estimularam a busca do término do ensino básico, dentre estes fatores estão às exigências do meio social:

*Alexia: Muito depois de morar aqui [Cuiabá] eu voltei a Manaus e encontrei uma amiga, agora ela é juíza, e perguntou em que eu havia formado, o que eu fazia, e fiquei com muita vergonha, porque meu marido nunca tinha deixado eu estudar.*

*Elisa: Houve um período que fui muito humilhada pelos meus colegas, até de infância e de mocidade. Que todos estudaram, e alguém encontrava e perguntava: aí estudou para que? Já formou? Eu sou isso ou aquilo e você? Entendeu? Eu... falar o quê né? Tinha que dizer: cuidei de casa, dos filhos e do marido. Então... diziam: “não fez nenhuma faculdade”? Nem formou em nada? Então, depois assim... decidi voltar para escola.*

*Selma: Antes a gente ainda tinha aquela cisma porque você não tinha estudo. Muita coisa você não conseguia fazer ou tinha medo de dizer*

*que sabia. E hoje depois que eu formei eu estou tranquila. Estou muito bem no meu emprego.*

A questão da pressão social também foi identificada como motivos de retorno à escola na pesquisa realizada por Soglia e Santos (2012, p.8) que assim assinalam: “os alunos estão retornando por necessidade de adquirir novos conhecimentos, pela vergonha de se perceberem analfabetos numa sociedade letrada, pelas novas exigências do mercado de trabalho, e pela cobrança ou estímulo da família”. E em busca dessa realização muitas destas mulheres se mantiveram firmes até o fim do curso mesmo diante de uma evasão que atingiu 80% das matrículas.

### **3-A (des) igualdade no gênero**

Debates e reflexões sobre a origem das desigualdades de gênero não são recentes e diversos organismos internacionais fornecem contribuições para a compreensão, o combate e prevenção das desigualdades tal como a ONU – Organização das Nações Unidas, o Fundo para as Populações das Nações Unidas e a OIT- Organização Internacional do Trabalho. Desde os anos 1980, o gênero tem se mantido na pauta de discussões e se amplia no discurso político-institucional, e a partir desse marco, não obstante as consideráveis alterações ocorridas no sentido de avanços no tratamento dos direitos igualitários nas esferas político-jurídico-legal, tanto na Europa quanto no Brasil, em que pese alguns avanços, subsistem, todavia, um longo caminho a percorrer na busca da plena garantia da igualdade de gênero para além da retórica e do campo legal.

É a partir das concepções biológicas, baseada nos papéis que se espera que homens e mulheres desempenhem que se observa a manutenção de modelos preconcebidos e mantidos socialmente. E é contra esses modelos que é necessário contrapor. E nesse sentido, na luta pela igualdade que a mulher tem sobressaído da condição “invisível” em que esteve submetida histórica e socialmente por séculos, inclusive como sujeito da Ciência, e passa a assumir um papel central no campo da investigação. Na visão de Louro (1997, p.17):

*É preciso notar que essa invisibilidade, produzida a partir de múltiplos discursos que caracterizaram a esfera do privado, o mundo doméstico, como o "verdadeiro" universo da mulher, já vinha sendo gradativamente rompida, por algumas mulheres.*

Quando se refere a algumas mulheres Louro (1997) refere-se principalmente àquelas pertencentes às classes trabalhadoras e camponesas, pois estas, desde sempre, marcaram suas existências conciliando as tarefas domésticas com aquelas tarefas externas a casa. Nesse sentido Louro (1997, p.17) aduz que,

São atividades exercidas nas fábricas, nas oficinas e nas lavouras. Gradativamente, essas e outras mulheres passaram a ocupar também escritórios, lojas, escolas e hospitais. Suas atividades, no entanto, eram quase sempre (como são ainda hoje, em boa parte) rigidamente controladas e dirigidas por homens e geralmente representadas como secundárias, "de apoio", de assessoria ou auxílio, muitas vezes ligado à assistência, ao cuidado ou à educação.

No caso da mulher, encontrando-se esta entre os avanços no campo dos direitos sociais e a barreira da imposição sociocultural do papel que se espera que exerça, assume uma dupla jornada (o trabalho remunerado e o não remunerado - da casa e do trabalho externo). Núncio (2008, p.25) a esse respeito esclarece que,

Claramente o conflito trabalho/família converteu-se também numa questão de gênero, por força das condições reais de existência das famílias em que comprovadamente cabe às mulheres a pressão da articulação entre as esferas familiar e laboral, pois estas têm maior necessidade de articular o tempo dispendido na atividade profissional e o tempo dedicado para atividades de caráter familiar.

Estes relatos retratam ainda a condição de fragilidade perante a posição de dominação exercida pelos maridos. Várias autoras feministas deram um contributo decisivo para a contestação destas concepções e suas implicações na desigualdade de homens e mulheres na esfera familiar e profissional a exemplo de Acker (1992, citado por DOMINGUES, 2012, p.77).

Um dos pressupostos que mais perpetua as assimetrias de poder entre os sexos é a noção do/a "trabalhador ideal" que não tem responsabilidades familiares, apresenta uma disponibilidade a tempo inteiro para o trabalho, grande mobilidade geográfica, uma forte orientação para o trabalho, sem qualquer envolvimento com outras responsabilidades na vida, modelo que coincide precisamente com o modelo de masculinidade hegemónica e do papel de ganha-pão atribuído ao homem.

Enquanto para o homem lhe é reservado o destino de trabalhar, à mulher fica reservado o destino de ser dona de casa. Segundo os relatos acima, algumas das entrevistadas somente conseguiram frequentar a escola após separarem-se de seus companheiros ou no caso de Irene, tornar-se viúva. Acontecimentos que marcam o

limite entre o fim de um conflito familiar e a liberdade de trabalhar e estudar. Conforme afirma Giuzmán (2000, p. 68),

(...) as resistências que dificultaram e dificultam ainda a construção social da equidade de gênero como princípio organizador da democracia têm várias causas. Algumas resultam da inércia dos sistemas cognitivos e de valores. Outras estão relacionadas à rejeição dos homens a ver afetados seus interesses pela concorrência das mulheres nos espaços públicos associadas ao medo gerado pelas mudanças de identidade do outro ao questionar a própria identidade e à incerteza quanto ao próprio sentido e consequências das transformações em curso.

Com relação à divisão sexual do trabalho, os resultados confirmam a tendência do aumento da participação da mulher na esfera laboral remunerada, mantendo-se também a responsabilidade pelo trabalho não remunerado. “As mulheres ampliam sua participação no trabalho remunerado carregando consigo as tarefas domésticas e de cuidado, enfrentado no cotidiano uma tensão permanente” (ÁVILA e FERREIRA, 2014, p.24).

E essa condição é ainda mais visível em se tratando de cuidados com filhos menores de 12 anos, em que quase a metade, 45% não contam com qualquer ajuda ou suporte, seja gratuito ou remunerado e 31% pagam pela ajuda e 24 % conta com ajuda não remunerada”. A ajuda não remunerada geralmente se estabelece a partir de amigos, vizinhas, escolinhas e família, sendo o papel das avós fortemente indicada. A pesquisa aponta que essa situação é vivida pelas mulheres, não pelos trabalhadores. A desresponsabilização dos pais com o cuidado é patente: dentre as mulheres com filhos (casadas) 55% afirmam não contar com apoio do companheiro neste cuidado.

Estando ou não no mercado de trabalho remunerado, todas as mulheres são donas-de-casa e realizam tarefas que, mesmo sendo indispensáveis para a sobrevivência e o bem-estar de todos os indivíduos, são desvalorizadas e desconsideradas nas estatísticas, que as classifica como “inativas, cuidam de afazeres domésticos” (BRUSCHINNI e LOMBARDI, 2006, p.3). Se estas atividades domésticas fossem consideradas como profissão com dedicação integral, o nível de participação entre homem e mulher como economicamente ativos, estariam praticamente iguais.

No sentido da manutenção histórica e social do papel da mulher, esta vem confirmada nos dados publicados pelo Instituto Data Popular e SOS Corpo e Instituto Patrícia Galvão (2012) que apontam para um cenário no qual mais mulheres

ingressaram no mercado de trabalho, mas mantiveram-se (no discurso e na prática) responsáveis pelo trabalho reprodutivo. Além de o executarem, na maioria das vezes, praticamente sozinhas, são elas as principais responsáveis pela sua execução, bem como pelo planejamento e gerenciamento das tarefas a serem realizadas na casa e pelo cuidado com os filhos. De maneira geral, pode-se dizer que as mulheres ouvidas no estudo não percebem no Estado o papel de facilitador ou “solucionador” de questões ligadas aos cuidados com a casa e a família. Essas questões são, antes, encaradas como de âmbito privado e familiar, e por isso elas buscam arranjos individuais para solucioná-las (MACHADO, 2014, p.72). Marcondes (2014, p.81) em análise aos resultados da mesma pesquisa assinala que “esse dilema de conciliar o inconciliável marca a inserção das mulheres no mundo do trabalho, tanto nas atividades ditas produtivas, quanto nas reprodutivas<sup>8</sup> uma vez que são as mesmas indissociáveis”. Sobrecarga, empregos precários, jornadas flexíveis e mesmo a não inserção no mercado de trabalho são algumas das estratégias desenvolvidas pelas mulheres, no contexto da necessária e indispensável dupla presença.

Sobre essa realidade, Marcondes (2014, p.99) adverte que,

Ainda que mudanças relevantes tenham ocorrido nas relações de gênero nas últimas décadas, elas não alcançaram as raízes de como se materializa o atendimento das necessidades por cuidado, que tem em uma rede de mulheres a sua base de sustentação. As novas performances das mulheres no espaço público somaram-se ao tradicional enredo de responsáveis pelo trabalho doméstico, o que significou a necessidade de acumular tarefas e de dispor de ainda menos tempo para a realização de outras atividades. O dia continua durando 24 horas, mas às mulheres é atribuída a missão de fazê-lo valer por 48 horas, a fim de que as necessidades concretas, afetivas e emocionais de todas as pessoas possam ser atendidas, sem que, para isso, seja necessário qualquer redivisão dessas responsabilidades.

## **Considerações finais**

---

<sup>8</sup> O “trabalho reprodutivo” é aqui entendido como o trabalho da manutenção da vida e reprodução das pessoas, ou seja, aquele que envolve um conjunto de atividades realizadas na esfera privada e familiar sem as quais a reprodução humana não estaria assegurada, como o cuidado com os filhos e dependentes, e as tarefas domésticas (limpeza da casa, preparo das refeições, etc.). “Trabalho doméstico” não remunerado, “cuidados” ou “atividades / tarefas de manutenção da casa e dos filhos” têm aqui o mesmo sentido de “trabalho reprodutivo”, opondo-se ao trabalho produtivo, ou seja, aquele que resulta na produção de bens ou serviços com valor econômico no mercado, também chamado de “trabalho remunerado” (ainda que possa não ser de fato remunerado) (MACHADO, 2014, p.61).

Sem dúvida que o século XX e o começo do XXI testemunharam o avanço de mudanças profundas na vida dos brasileiros e principalmente das brasileiras. O aumento de escolaridade feminina, a massiva entrada no mercado de trabalho, e o aumento dos domicílios chefiados por mulheres são algumas das alterações mais significativas na condição feminina nas últimas décadas. Diante desse quadro, um dos maiores pontos de tensão na vida dessas mulheres é a articulação entre o trabalho remunerado (produtivo) e o trabalho doméstico (reprodutivo).

O que persiste, como vemos é a distância entre a igualdade legal, formal e política e a prática de todos os dias. Os direitos e os princípios mantiveram-se teóricos, especialmente em termos socioeconômicos e no que diz respeito às vidas privadas das mulheres.

Ao confrontarmos o espaço conquistado pelas mulheres e as necessidades ainda existentes para atingirmos uma sociedade justa, concluímos que no Brasil devemos intensificar o debate e a luta por políticas públicas e por mudanças culturais que promovam a igualdade de tratamento entre homens e mulheres.

## **Referências**

ÁVILA, M<sup>a</sup> Betânia e FERREIRA, Verônica. Trabalho produtivo e reprodutivo no cotidiano das mulheres brasileiras (pp13-50). In: Ávila, M.B e Ferreira, V. (2014). Trabalho remunerado e trabalho doméstico no cotidiano das mulheres. Realização SOS Corpo Instituto Feminista para Democracia Instituto Patrícia Galvão Recife SOS Corpo, 2014.

- BENFAM. . *Pesquisa Nacional sobre demografia e saúde 1996*. Rio de Janeiro: BENFAM, 1997.
- BOURDIEU, P. e PASSERON J. C. . *Les Heritiers. Les étudiants et la Culture*. Paris: Editora Minuit, 1964.
- BOURDIEU, P. Introdução e a uma sociologia Reflexiva. In: \_\_\_\_ *O poder Simbólico* (pp.17-58). 5ª Ed. Rio de Janeiro: Bertand, 2002.
- BRASIL - Ministério da Educação. Documento base – Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília: SETEC, 2007.
- BRUSCHINI, Maria Cristina A. e LOMBARDI, Maria Rosa. Mulheres, trabalho e família. Fundação Carlos Chagas. *Difusão de Ideias*. janeiro. [http://www.fcc.org.br/conteudos especiais/difusaoideias/pdf/materia\\_mulheres\\_trabalho\\_e\\_familia.pdf](http://www.fcc.org.br/conteudos especiais/difusaoideias/pdf/materia_mulheres_trabalho_e_familia.pdf), 20006. Acessado em 10 de fevereiro de 2016
- DEAUX, K. . Sex and gender. *Annual Review of Psychology*, 36 (pp.49-81), 1985.
- DIOGO, A. M. *Famílias e escolaridade. Representações parentais da escolarização, classe social e dinâmica familiar*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Edições Colibri, 1988. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/escola-de-forma%C3%A7%C3%A3o/retratos-da-escola/98-retratos-da-escola-numero-01/697-ausencias-do-pde>>
- DOMINGUES, Liliana. Concepções e experiências de conciliação entre a vida profissional, familiar e pessoal: a perspectiva das pessoas que trabalham numa autarquia. Dissertação de Mestrado - Universidade Católica Portuguesa Centro Regional das Beiras Pólo de Viseu- Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais Mestrado em Serviço Social, 2002.
- FRIGOTTO, G.; Ciavatta, M.; Ramos Marise (orgs.). *Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.
- GIUZMÁN, V. A equidade de gênero como tema de debate e de políticas públicas. In: *Gênero, família e trabalho no Brasil*. Rio de Janeiro: Faperj, 2008.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população Brasileira. *Caderno Estudos e Pesquisas: informação demográfica e socioeconômica nº 27*. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicossociais2010/SIS\\_2010.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicossociais2010/SIS_2010.pdf)

- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 6ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- MACHADO, Maíra Saurê. Trabalho remunerado e trabalho doméstico: conciliação? (pp51-78). In: Ávila, M.B e Ferreira, V. *Trabalho remunerado e trabalho doméstico no cotidiano das mulheres*. Realização SOS Corpo Instituto Feminista para Democracia Instituto Patrícia Galvão, Recife, 2014.
- MARCONDES, Mariana Mazzini. O dia deveria ter 48 horas: práticas sociais do cuidado e demandas das mulheres brasileiras por políticas públicas para a sua democratização (pp 79 a 105). In: Ávila, M.B e Ferreira, V. *Trabalho remunerado e trabalho doméstico no cotidiano das mulheres*. Realização SOS Corpo Instituto Feminista para Democracia Instituto Patrícia Galvão, Recife, 2014.
- NADER, Ana Beatriz. Gênero e sexualidade (p. 11-15) in: Nader ,M.B & Rangel L. A. S (org). *Mulher e gênero em debate. Representações, poder e ideologias*. Vitória EDUFES, 2014.
- NAIFF, L. A. M; SÁ, C. P., & Naiff, D. G. M. Exclusão social nas memórias autobiográficas de mães e filhas [CD-ROM]. In: Anais da IV Jornada Internacional e II Conferência Brasileira sobre Representações Sociais (pp. 1233-1247). João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2005.
- NÚNCIO, M. J. S. *Mulheres em dupla jornada – A conciliação entre trabalho e família*. Lisboa Editora Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, 2008.
- PELLOSO, S. M. *et al. O vivenciar da gravidez na adolescência*. Acta Scientiarum . Maringá, v. 24, n. 3 (pp. 775-781), 2002.
- SCOTT, R. P. Monoparentalidade, analfabetismo e políticas de gênero e geração. *XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP*, realizado em Caxambú, de 20- 24 de Setembro, 2004. Disponível em: [http://www.abep.nepo.unicamp.br/site\\_eventos\\_abep/PDF/ABEP2004\\_709.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/site_eventos_abep/PDF/ABEP2004_709.pdf)
- SOGLIA, Ioneide Sales e Santos, Cleide Selma Pereira dos. Educação de jovens e adultos: expectativas e dificuldades. Anais da Semana de Pedagogia Edição atual - Anais da Semana de Pedagogia. Volume 1, Número 1. Jequié, 2012 -. <http://www.uesb.br/eventos/semanapedagogia/anais/60CO.pdf> acesso em 21 de dezembro de 2015.



SORJ, B. & Almeida, M.H.T., Org.. *Sociedade política no Brasil pós-61* (online). Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.

VENTURA, J. P. Educação de jovens e adultos ou educação da classe trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira. Tese de doutorado apresentado a Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008. Disponível em [http://www.uff.br/pos\\_educacao/joomla/images/stories/Teses/ventura.pdf](http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/ventura.pdf)