

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO MESTRADO

MÁRCIA CECÍLIA RAMOS LOPES

**PROGRAMA MULHERES MIL NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS
(2011-2013): A INSERÇÃO DAS MULHERES NO MUNDO DO
TRABALHO SOB O OLHAR DE GESTORAS(ES) E
PROFESSORAS(ES)**

GOIÂNIA

2015

MÁRCIA CECÍLIA RAMOS LOPES

**PROGRAMA MULHERES MIL NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS
(2011-2013): A INSERÇÃO DAS MULHERES NO MUNDO DO
TRABALHO SOB O OLHAR DE GESTORAS(ES) E
PROFESSORAS(ES)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação e Sociedade.

Linha de pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso.

GOIÂNIA

2015

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

L864p Lopes, Márcia Cecília Ramos.
 Programa Mulheres Mil no Instituto Federal de Goiás
(2011-2013) [manuscrito] : a inserção das mulheres no mundo
do trabalho sob o olhar de gestoras(es) e professoras(es) /
Márcia Cecília Ramos Lopes – Goiânia, 2015.
 172 f. : il. ; 30 cm.

 Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica
de Goiás, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em
Educação.
 “Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso”.
 Bibliografia.

 1. Ensino profissional. 2. Mulheres – Educação. 3. Política
pública. I. Título.

CDU 377(043)

“PROGRAMA MULHERES MIL NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (2011-2013): A INSERÇÃO DAS MULHERES NO MUNDO DO TRABALHO SOB O OLHAR DE GESTORAS(ES) E PROFESSORAS(ES)”.

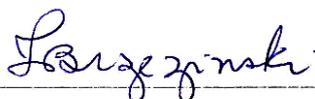
Dissertação aprovada em 21 de agosto de 2015, no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

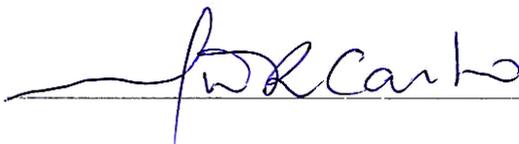
Dra. Lúcia Helena Rincón Alfonso (Presidente/ PUC Goiás)



Dra. Iria Brzezinski (membro/PUC Goiás)



Dra. Mad Ana Desiree Ribeiro de Castro (membro externo/ IFG)



DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Joaquim Ramos Lopes.

Pela sua conduta e pelas suas palavras, escassas, mas abundantes em vista da
proporcionalidade e fidelidade aos atos, nos guiamos.

Pelas suas mãos de lavrador em mim foi semeado, cultivado e gravado o gosto pela leitura, o
interesse pelo estudo e o discernimento de que o trabalho nos constitui e nos identifica como
pessoas diante de nós mesmos e dos outros.

Compartilho da compreensão de Mia Couto de que a morte só existe se há ausência e de meu
pai ausência não há, apenas mudança de presença.

AGRADECIMENTOS

O decurso da vida nos impõe, de quando em quando, a penosa tarefa de decidir o que priorizar e o que protelar e, por isso, finalizar do mestrado significa para mim uma empreitada de tempo e empenho muito maiores que seus dois anos e meio de duração. Representa a realização de anseios e planos por muitas vezes principiados e abandonados. Nesse percurso, muitas pessoas encorajaram e auxiliaram de várias formas, dirijo a todas e a todos, minha afetuosa gratidão.

Às pessoas que estiveram mais próximas durante a realização desse trabalho:

Agradeço primeiramente às pessoas que contribuíram de forma consistente para a construção desta pesquisa: em primeiro lugar e em especial à professora Lúcia Rincón, pela generosidade e profissionalismo com que me recebeu e orientou; às professoras e aos professores das disciplinas cursadas pelo conhecimento partilhado; às servidoras e aos servidores do IFG que participaram informando sobre o tema abordado, pela solicitude em me atender.

E como a música que nos move não seria harmônica se tocasse somente em clave de sol, agradeço também às pessoas que, durante e o tempo do mestrado, me ajudaram a conquistar outros saberes: ao professor Gabriel que me estimulou a perseverar e me convenceu de que realmente “nunca é tarde” para aprender, transformando uma recomendação médica em resultados que extrapolaram o esperado; à professora Vânia e às colegas da Escola de Arte Veiga Vale que me possibilitaram a reanimação da veia artística há tempos inerte.

Agradeço também às amigadas que brotaram durante as disciplinas cursadas e àquelas e àqueles cujo convívio ofereceu acréscimos preciosos. Às amigas e aos amigos que, por tantas vezes, receberam recusas aos convites, escutaram as lamúrias e a mesma justificativa para protelar os encontros, resignaram-se com conversas rápidas ao telefone ou por mensagem e me consolaram com a garantia de que sempre estariam disponíveis antes ou depois que setembro viesse, agradeço por compreenderem a necessidade da dedicação quase exclusiva necessária à finalização desta pesquisa.

De forma especial, agradeço minha família, esteio de sustentação de tudo o que sou e sei, principalmente pelo suporte oferecido durante esse último ano, o que foi imprescindível para concretização desse estudo: à minha mãe, Ondina Cecília, pela compreensão e preocupação em me poupar para que eu pudesse me dedicar ao trabalho; a meus irmãos, Paulo

Teodoro, Rui, Mauro e Luciano Teodoro, por terem me dado cobertura cobrindo-a de atenção e carinho, também em meu lugar, para que eu pudesse me ausentar de casa. A meus filhos, Ana Cecília e Bruno Teodoro, que me auxiliaram de várias maneiras, para que eu conseguisse, por horas e horas, continuar na mesa de estudos e, na mesma medida, agradeço por ter surgido Leandro, que da mesa me retirou para respirar ares menos rarefeitos. Sem esse equilíbrio, nada seria possível.

À Dora, agradeço pelo fato de, diariamente, me emprestar sua sombra e me presentear com sua plácida e indispensável companhia.

Eu às vezes fico a pensar
Em outra vida ou lugar
Estou cansado demais

Eu não tenho tempo de ter
O tempo livre de ser
De nada ter que fazer
É quando eu me encontro perdido
Nas coisas que eu criei
E eu não sei
Eu não vejo além da fumaça
O amor e as coisas livres, coloridas
Nada poluídas

Ah
Eu acordo prá trabalhar
Eu durmo prá trabalhar
Eu corro prá trabalhar

Música: Capitão de Indústria
Compositores: Paulo Sérgio Valle e Marcos Vallle (1972)

RESUMO

Esta dissertação está vinculada à Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade de Goiás. O objeto de estudo é uma política pública de formação profissional de mulheres pobres e de baixa escolaridade para o acesso ao trabalho, o *Programa Mulheres Mil*, que teve início em 2005 no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). De 2007 a 2010, ampliou-se para os Institutos Federais das regiões norte e nordeste e, mediante a Portaria nº 1.015 de 21 de julho de 2011, foi ampliado novamente desta vez para todo o território nacional. O objetivo central é investigar acerca de que preceitos sobre feminização da pobreza, políticas públicas articuladas à inclusão produtiva e função social da escola fomentaram a adesão e a efetivação desse programa nos *campi* do IFG no período de 2011 a 2013. O problema da pesquisa configurou-se na seguinte indagação: Que desafios e resultados foram percebidos por gestoras(es) e professoras(es) do *Programa Mulheres Mil*, do ponto de vista da execução e do fazer pedagógico, no decorrer das ofertas nos campi do IFG? Para a pesquisa utilizou-se a abordagem qualitativa na realização da análise documental, assim como na análise das percepções das(os) participantes que foram colhidas através de entrevistas e questionários. Foram obtidas 17 entrevistas de gestoras(es) e 31 questionários de professoras(es) que atuaram em 8 campi do IFG que implementaram o programa no referido período. A concepção materialista histórica ofereceu as bases para a leitura do contexto em estudo, pois considera que o trabalho e as relações sociais de produção definem o ser humano concreto, o situam na história, estabelecem os modos de produção de sua existência e de seu conhecimento. O campo das políticas públicas regulam o mundo do trabalho e a educação integrando as forças em que o controle social capitalista introduz sua lógica essencialmente destrutiva, caracterizada pela precarização e exclusão da força de trabalho humana. Subsidiaram esta discussão, os/as autores/as Antunes (2011), Bianchetti (1998), Bourdieu (2001), Ciavatta (2009), Enguita (1997), Frigotto (2010), Kuenzer (2011), Löwy (1998), Saviani (2013). O estudo sobre concepções do papel da mulher na sociedade e na cadeia produtiva fundaram-se em Del Priori e Bessanezi (2002), Manfredi (2002), Nogueira (2011), Swain (2009), Scott (2005). É possível depreender da percepção de gestoras(es) e professoras(es) que na efetivação do *Programa Mulheres Mil* incidem forças que impulsionam para mudanças mas também há forças que reforçam a reprodução da situação vigente que mantém as mulheres em postos de trabalho menos valorizados que os dos homens.

Palavras-chave: Inclusão produtiva de gênero. Educação Profissional. Internacionalização de Políticas Públicas.

ABSTRACT

This research is vinculated to the PUC-GO's Postgraduate Program, having as central objective to analyse a public policy of vocational training for poor women with low educational level for access to work, the *Thousand Women Program*, which began in 2005 at the Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). From 2007 to 2010 this program was expanded for the Federal Institutes of North and northeast regions and, by Ordinance No. 1,015 of July 21, 2011, occurred the second expansion, this time for the entire national territory. The research intents to investigate the precepts about feminization of poverty, public policy articulated productive inclusion and social function of the school and the effectiveness of this program in the *campuses* of the IFG in 2011 to 2013 period. The problem of the research set up in the following question: what challenges and results were perceived by managers and teachers, from the point of view of implementation, over the IFG's campuses offers? The qualitative approach was used in the realization of the documentary analysis, bibliographic studies and review of the literature, as well as in the analysis of the perceptions of the participants wich were collected through interviews and questionnaires. The research obtained 17 interviews from the managers and 31 questionnaires from teachers who worked on the program executed in 8 campuses of IFG. The historical materialist conception offered the basis for reading the context, because it is considered that the work and the social relations of production define the specific human being lie in history, establish the modes of production of your existence and your knowledge. The field of public policies from the government and the world of work and education are under the pressure forces from capitalism social control, that introduces its essentially destructive logic, characterized by precariousness and exclusion of human work force. Subsidized this discussion, the authors: Antunes (2011), Bianchetti (1998), Bourdieu (2001), Ciavatta (2009), Enguitta (1997), Frigotto (2010), Kuenzer (2011), Löwy (1998), Saviani (2013). The study on conceptions of the role of women in society and in the production chain founded in Del Priori and Bessanezi (2002), Manfred (2002), Nogueira (2011), Swain (2009), Scott (2005). It is possible to understand the perception of managers and teachers in the execution of the *Program a thousand Women* focus that drives forces for changes but also there are forces which enhance the playback of the current situation that keeps women in jobs less valued than those of men.

Keywords: Productive Inclusion. Professional Education. Internationalization of public policies.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	Taxa de desocupação, segundo o sexo e os grupos de idade (Brasil – 2004/2013).....	36
Gráfico 2:	Pessoas fora da força de trabalho, 14 anos ou mais (Brasil – jan.-mar./2015). ..	37
Gráfico 3:	Distribuição dos <i>campi</i> do IFG nas mesorregiões de Goiás.....	86
Gráfico 4:	Sexo das(os) entrevistadas(os)	98
Gráfico 5:	Cargo das(os) entrevistadas(os).	99
Gráfico 6:	Ano de ingresso no IFG das(os) Gestoras(es) e Professoras(es) entrevistadas(os)	101
Gráfico 7:	Áreas de formação das(os) Gestoras(es) e Professoras(es) entrevistadas(os)...	102
Gráfico 8:	Motivação das(os) professoras(es) em participar do Programa Mulheres Mil .	103
Gráfico 9:	Questão 08) Identifique em que momento/s participou	124
Gráfico 10:	Questão 11) Antes do início do/s curso/s do/s qual/ quais participou.....	126
Gráfico 11:	Questão 15) Em algum momento verificou que teria de realizar modificações para que as alunas tivessem melhor aproveitamento?.....	128
Gráfico 12:	Questão 19) A experiência no Programa Mulheres Mil contribuiu para:	130
Gráfico 13:	Questão 14) Você considera que a/s disciplina/s que ofertou:.....	132
Gráfico 14:	Questão 07) Pensando no contexto em que o Programa Mulheres Mil está inserido, você diria que este Programa:	134
Gráfico 15:	Questão 13) De acordo com a sua visão e considerando que a maior parte dos cursos oferecidos é da ordem doméstica, como: auxiliar de confeitaria, auxiliar de cozinha, cuidador de idosos, cuidador infantil, este tipo de Programa:	135
Gráfico 16:	Questão 20) Na sua opinião, a experiência no Programa Mulheres Mil contribuirá para que as uma parcela considerável das alunas:	137

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Localização nas mesorregiões goianas e população dos municípios em que os oito <i>campi</i> pesquisados se situam	87
Tabela 2: Ordenamento da implementação do Programa Mulheres Mil no IFG (2011-2013).....	88
Tabela 3: Perfil formativo dos oito <i>campi</i> pesquisados	90
Tabela 4: Cursos ofertados pelo Programa Mulheres Mil no IFG iniciados em 2011.....	90
Tabela 5: Cursos ofertados pelo Programa Mulheres Mil no IFG iniciados em 2012.....	91
Tabela 6: Cursos ofertados pelo Programa Mulheres Mil no IFG iniciados em 2013.....	92
Tabela 7: Participação das(os) gestoras(es) na pesquisa	97
Tabela 8: Cursos ofertados pelos oito <i>campi</i> pesquisados no ano de 2015	172

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACCC	- Associação das Faculdades Comunitárias Canadenses
BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
BSM	- Plano Nacional Brasil sem Miséria
CEFET	- Centro Federail de Educação Tecnológica
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CRAS	- Centro de Referência em Assistência Social
CONIF	- Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica
ETP	- Educação Profissional, Científica e Tecnológica
FMI	- Fundo Monetário Internacional
GEPEX	- Gerência de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	- Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IFG	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
IFRN	- Instituto Federal do Rio Grande do Norte
IFTO	- Instituto Federal do Tocantins
IBM	- Instituto Mauro Borges
LOA	- Lei Orçamentária Anual
MEC	- Ministério da Educação
MDS	- Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
OEI	- Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
ODM	- Objetivo de Desenvolvimento do Milênio
ONU	- Organização das Nações Unidas
PDI	- Plano de Desenvolvimento Institucional
PIPE	- Promoção de Intercâmbio para a Promoção da Equidade
PNPM	- Plano Nacional de Políticas para Mulheres
PNUD	- Banco Mundial e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROEX	- Pró-reitoria de Pesquisa e Extensão
Pronatec	- Programa Mulheres Mil seria integrado ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RASEAM	- Relatório Anual Socioeconômico da Mulher

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SPM/PR - Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres da Presidência da República
UF - Unidade Federativa
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I – TRABALHO DA MULHER NO CAPITALISMO: EMANCIPAÇÃO OU PUNIÇÃO?	35
CAPÍTULO II – A POLÍTICA INTERNACIONAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS: PERCORRENDO ALGUMAS TRILHAS	43
CAPÍTULO III – ESCOLAS DE APRENDIZES E ARTÍFICES AOS INSTITUTOS FEDERAIS: ESPAÇO DAS MULHERES NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL	56
3.1 O Programa Mulheres Mil e a inclusão das mulheres no mundo do trabalho	76
CAPÍTULO IV – A PERCEPÇÃO DAS(OS) PROFESSORAS(ES) E GESTORA(ES)	84
4.1 Horizontes do campo da pesquisa: o processo de implementação Programa Mulheres Mil no IFG (2011 – 2013)	84
4.1.1 Enquadramento geográfico/populacional dos <i>campi</i> do IFG que implementaram o Programa Mulheres Mil entre 2011 e 2013.....	85
4.1.2 Implantando o Programa Mulheres Mil no IFG	88
4.1.3 Sobre as resistências às políticas educacionais do Governo Federal	93
4.2 Das(os) participantes da pesquisa	96
4.3 A Educação Profissional, o desenvolvimento social e a inclusão de mulheres pobres no mundo do trabalho nas orientações do Programa Mulheres Mil, nas ações e nos documentos produzidos pelos <i>campi</i> do IFG	104
4.3.1 Oficina de Formação na metodologia do Programa Mulheres Mil: a educação profissional frente à inclusão social e econômica de mulheres em situação de vulnerabilidade	104
4.3.2 A orientações metodológicas do Programa Mulheres Mil e a formação das equipes: entre o almejado e o factível.....	110
4.3.3 Vinculação do Programa Mulheres Mil à Bolsa-Formação / Pronatec: o que pensam as(os) gestoras(es)	119
4.4 A inclusão por meio do acesso à educação e ao mundo do trabalho, sob o ponto de vista de gestoras(es) e professoras(es)	122

4.4.1 A participação das(os) professores na construção dos itinerários formativos	123
4.4.2 A prática docente.....	127
4.4.3 O programa, seus propósitos e seus resultados	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS	143
ANEXO A – Resultado de Busca de Servidores em 06 de agosto de 2015.	153
ANEXO B – Mem. Nº 109/GAB/IFG/URUAÇU/2012	154
ANEXO C – Panfleto: convite ao debate Mobiliza IFG!	157
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	158
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista	162
APÊNDICE C – Questionário: <i>campus</i> Luziânia	164
APÊNDICE D – Questionário	167
APÊNDICE E – Cursos de nível médio, nível superior e pós-graduação presenciais ofertados em 2015 nos <i>campi</i> pesquisados	172

INTRODUÇÃO

O tema desenvolvido nesta dissertação foi construído na relação dialética entre minha vida profissional inserida no processo de mudança nas políticas educacionais para a educação profissional e as políticas públicas dirigidas às mulheres. Foi durante o ciclo de efervescente crescimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), na vigência da segunda fase do Plano de Expansão da Educação Superior e Tecnológica e Profissional¹ do governo federal lançada no ano de 2007, que assumi o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais ainda no Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Em setembro de 2008 me mudei de Morrinhos para Goiânia para trabalhar na Unidade Descentralizada de Ensino de Inhumas, inaugurada no ano anterior, e três meses depois acompanhei sua transformação em *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

Foi meu primeiro contato com a EPT a qual me surpreendeu e ainda hoje, tal qual uma esfinge, me desafia a interpretação. Vinha de uma laboriosa carreira docente em que atuava na Educação Básica, no Ensino Fundamental e Médio, concomitantemente na rede pública e privada e, sem conseguir diminuir o compasso das atividades profissionais e também levada pelas oportunidades que surgiam, foi inevitável o envolvimento em vários projetos e atribuições durante os cinco anos de lotação nesse *campus*, antes da remoção para o *campus* Goiânia.

Um desses projetos foi o *Programa Mulheres Mil*, que foi apresentado aos servidores do *campus* Inhumas quando eu ocupava a função de Coordenadora Acadêmica, no final do primeiro semestre de 2011. À mesma época, outros dois assuntos ocupavam as pautas de discussões: a minuta do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e a possibilidade de adesão ao movimento de greve que paralisou as atividades no período de 24 de agosto a 27 de outubro daquele ano. Tendo que optar entre tantos acontecimentos com os quais era importante interagir, mesmo que o interesse tenha sido prontamente despertado pelo trabalho no *Programa Mulheres Mil*, decidi participar da comissão organizadora do congresso, trabalho que só foi concluído em fevereiro de 2012 devido ao movimento de greve.

Em 2012, desvinculada da Coordenação Acadêmica, recebi a notícia de que a primeira dupla gestora do *Programa Mulheres Mil* no *campus* Inhumas seria substituída e me

¹ Sobre a expansão da Rede Federal iniciada em 2005 e as implicações dela na atuação dos professores do IFG, buscar Silva (2013). O número de instituições e suas localizações podem ser encontrados em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao/>>. Acesso em: 01 maio 2015.

voluntariei para compor a nova dupla. O primeiro curso ofertado pelo programa tinha sido encerrado e o segundo curso já estava montado. A etapa seguinte dessa fase inicial seria o de divulgação, primeiro trabalho que desenvolvi. Em todas as etapas emergiam desafios a superar e surgiam problemas que somente a parceria articulada entre as gestões dos *campi*, participantes internos e participantes externos puderam solucionar.

Essa experiência propiciou o convívio próximo com a complexidade que representa formular uma proposta curricular abrangente e diversificada de forma coletiva; encontrar parcerias voluntárias, competentes e comprometidas para executá-la dentro e fora do ambiente de trabalho; e, acima de tudo, acolher um público diferenciado com necessidade de formação diversa da que comumente ofertamos em nossas salas de aula. Desse desempenho nasceu o desejo de aprofundar conhecimentos acerca da questão vinculada à mulher quanto à educação e ao trabalho.

A partir do contato com todas as intempéries e êxitos que o cargo de gestão acarreta, assim como todas as perspectivas oferecidas pelas mulheres que nos procuravam em busca de novos horizontes, defini o tema da pesquisa proposta ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás no ano de 2013: a educação e o trabalho na formação para inclusão produtiva de mulheres em situação de vulnerabilidade social.

Os estudos que realizei sobre a temática partem da perspectiva de que na escola, a aprendizagem e a apropriação personalizada da cultura são precedidas pelos conteúdos culturais do entorno social os quais as pessoas objetivam, quando “Ao inserir-se nessa comunidade de significações, o sujeito implementa relações intersubjetivas e passa a compartilhar significações objetivadas, prenhes de universalidade”. (SEVERINO, 2001, p. 61). Disso se depreende que não basta pensar o sistema escolar apenas em suas dimensões pedagógica e curricular, mas também nos intercâmbios de ideias, na construção dos conceitos, saberes e afetos partilhados e expandidos pela convivência.

Severino (2001, p. 53-54) chama a atenção para esse caráter ambíguo da escola, cuja ação sendo mediada pelas referências simbólicas, ao mesmo tempo em que “contribui para a reprodução de uma sociedade mediante a produção, sistematização e divulgação de uma ideologia” também pode produzir, mediante o esclarecimento crítico de seus profissionais, uma contra-ideologia que desmascare os interesses dominantes e contribua para a conscientização dos cidadãos.

Outra perspectiva emerge da consideração de que existem “[...] processos pedagógicos que tem por objetivo o disciplinamento da força de trabalho, tendo em vista o processo de

acumulação.” (KUENZER, 2007, p. 1158) a serviço da valorização do capital para o qual interessa a formação de duas classes sociais: a dos dirigentes, educados para ocupar funções complexas – as intelectuais e diretivas – e a dos trabalhadores, educados para exercer funções simplificadas – as operacionais e técnicas.

No Brasil, esta diferenciação correspondeu à oferta de escolas de formação profissional e escolas acadêmicas, que atendiam populações com diferentes origens de classe, expressando-se a dualidade de forma mais significativa no nível médio, restrito, na versão propedêutica, por longo período, aos que detinham condições materiais para cursar estudos em nível superior (KUENZER, 2007, p. 1159).

O período inaugurado a partir da década de 1980, momento histórico identificado como era da acumulação flexível demarca a ação do neoliberalismo e da reestruturação produtiva que “[...] têm acarretado um monumental desemprego, uma enorme precarização do trabalho e uma degradação crescente na relação metabólica entre homem e natureza [...]” (ANTUNES, 2011b, p. 35), em que o predomínio da produção de mercadorias conduz à degradação do meio ambiente por todo o planeta. A essa destruição de forças produtivas da natureza e do meio ambiente se agrega o desmantelamento da força humana de trabalho.

No mundo do trabalho, campo de integração dessas forças, o controle social capitalista introduz sua lógica essencialmente destrutiva, caracterizada pela precarização e exclusão da força de trabalho humana assim como pelo uso indiscriminado de recursos naturais, e faz emergir tendências que são irradiadas em diversas partes do mundo. Antunes (2011b) assim classifica essas tendências:

- 1) o padrão produtivo taylorista e fordista vem sendo crescentemente substituído ou alterado pelas formas produtivas flexibilizadas e desregulamentadas, das quais a chamada acumulação flexível e o modelo japonês ou toyotismo² são exemplos;
- 2) o modelo de regulação social-democrático, que deu sustentação ao chamado estado de bem-estar social, em vários países centrais, vem também sendo solapado pela (des)regulamentação neoliberal, privatizante e anti-social (ANTUNES, 2011b, p. 37).

² O *taylorismo* e o *fordismo* se referem a um [...] padrão produtivo capitalista desenvolvido ao longo do século XX e que se fundamentou basicamente na produção em massa, em unidades produtivas concentradas e verticalizadas, com um controle rígido dos tempos e dos movimentos [...], e o toyotismo é uma “[...] forma particular do capitalismo monopolista do Japão cujas características são: a produção variada e vinculada à demanda, atividades fundamentadas no trabalho em equipe com tempo e tarefas bem delimitadas e horizontalidade e terceirização do processo produtivo. (ANTUNES, 2011b, p. 42-47).

A ação destrutiva, anteriormente mencionada, decorrente dessas tendências é notada mediante as modificações que ocorreram no mundo do trabalho. Antunes (2011) observa que, nas citadas últimas décadas, houve uma retração da classe operária industrial tradicional nos países de capitalismo avançado e, ao mesmo tempo, um aumento do trabalho assalariado no setor de serviços motivado pela incorporação do trabalho de mulheres no mundo operário.

Esta tendência tem se repercutido nos países industrializados do Terceiro Mundo e contribuído para a instalação de uma sociedade dual, fortemente marcada pelo trabalho subcontratado, pelo desemprego estrutural e pela exclusão dos mais jovens e dos mais velhos em escala global (ANTUNES, 2011). Ademais, Antunes destaca a força desta situação na precarização da vida das mulheres, tema abordado nesta dissertação. Para este autor

A presença feminina no mundo do trabalho nos permite acrescentar que, se a consciência de classe é uma articulação complexa, comportando identidades e heterogeneidades, entre *singularidades* que vivem uma situação particular no processo produtivo e na vida social, na esfera da *materialidade* e da *subjetividade*, tanto a contradição entre o *indivíduo* e *sua classe*, quanto aquele que advém da relação entre *classe* e *gênero*, tornaram-se anda mais agudas na era contemporânea. A *classe-que-vive-do-trabalho* é tanto masculina quanto feminina. É, portanto, também por isso, mais diversa, heterogênea e complexificada (ANTUNES, 2011, p. 51, grifos do autor).

Na atualidade o contingente de trabalhadoras incorpora “mais de 40% do total da força de trabalho em muitos países capitalistas avançados” (ANTUNES, 2011, p. 51). Mundialmente, a presença das mulheres na estrutura produtiva e no mercado de trabalho tem se deslocado da área têxtil, onde era predominante, para outros setores, como a indústria microeletrônica, porém o avanço tecnológico incide sobre a qualificação do trabalho e, inversamente, sobre a desqualificação dos trabalhadores. Assim,

[...] uma crítica do capital, enquanto relação social, deve necessariamente apreender a dimensão de exploração presente nas relações capital/trabalho e também aquelas opressivas presentes na relação homem/mulher, de modo que a luta pela constituição do *gênero-para-si-mesmo* possibilite também a emancipação do gênero mulher (ANTUNES, 2011, p. 51, grifos do autor).

Neste quadro é que se insere o objeto desta dissertação que é definido pelo estudo de uma política pública de formação profissional de mulheres pobres e de baixa escolaridade para o acesso ao trabalho, desenvolvida de 2011 a 2013 na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal de EPT).

A Rede Federal de EPT se desenvolveu em uma escala de crescimento modesto, desde que surgiu, em 1909, até o período que marcou o início da expansão e atual configuração, em

2002, quando então contava com apenas 140 escolas em todo o território nacional. No planejamento de expansão da Rede Federal de ETP programado na gestão do segundo governo do presidente Lula (2007-2010) e mantido na primeira gestão da presidenta Dilma (2011-2014), o número de escolas alcançou, em 2014, 562 unidades³ em funcionamento, o que significou em doze anos um crescimento três vezes maior do que o ocorrido em quase um século.

Em Goiás, a partir da promulgação da Lei nº 1.923, de 28 de junho de 1953⁴, que criou a Escola Agrícola no município de Urutaí, ficou instituído que a Rede Federal de EPT nesse estado atuaria também na área agrícola. Tais instituições, até o ano de 2002, contavam com sete *campi* sendo as de perfil agrícola mais numerosas (Ceres, Morrinhos, Rio Verde e Urutaí) que as de perfil industrial (Goiânia e Jataí). Entre 2003 e 2010 houve duas fases de expansão da Rede Federal de ETP⁵ em que mais oito *campi* foram instalados: um de perfil agrícola na cidade de Iporá e seis de perfil industrial nas cidades de Anápolis, Formosa, Inhumas, Itumbiara, Luziânia e Uruaçu.

Na conformação atual da Rede Federal de EPT, normatizada pela Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia⁶ (Institutos Federais), cujos compromissos institucionais têm um amplo grau de abrangência, pois englobam desde a educação básica de nível médio, mediante os cursos técnicos, incluindo-se a educação de jovens e adultos⁷, até cursos de graduação e pós-graduação, além de se incumbir também de atividades de pesquisa e extensão.

As finalidades primeiras dessas instituições, segundo incisos I e II do art. 6º da lei de criação, estão relacionadas à formação profissional para os diversos setores da economia, observando-se as demandas locais e peculiaridades regionais de desenvolvimento socioeconômico. Seguindo esta disposição, dos seis incisos que descrevem os objetivos dos Institutos Federais no art. 7º, três estão vinculados ao atendimento da população, mediante formação inicial e continuada, a todos os níveis de escolaridade. O objetivo que se encontra especificado no inciso V: “estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de

³ A Rede Federal é formada por 38 Institutos Federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica, 24 Escolas Técnicas vinculadas a Universidades Federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e o Colégio Pedro II que atendem mais de 778 mil matrículas. Disponível em: <<http://www.ifms.edu.br/leftsidebar/ifms/aceso-a-informacao/institucional/historia/>>. Atualizado em: 29/05/2015. Acesso em: 01 maio 2015.

⁴ Disponível em: <<http://ifgoiano.edu.br/urutai/home/o-campus-urutai/historico>> . Acesso em: 01 maio 2015.

⁵ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/linha.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2015.

⁶ Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 01 mar. 2015.

⁷ A Rede Federal ainda conta com outras instituições como os Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e a Universidade Tecnológica Federal. loc. cit.

trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” (SILVA, 2009, p. 41) é o que mais se aproxima das metas do *Programa Mulheres Mil* – Educação, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável, objeto de estudo deste trabalho.

O *Programa Mulheres Mil* teve início em 2005 no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). De 2007 a 2010, ampliou-se para os Institutos Federais das regiões norte e nordeste e, mediante a Portaria nº 1.015 de 21 de julho de 2011, ocorreu a segunda ampliação, desta vez para todo o território nacional. Sua trajetória e objetivos estão ligados às metas do Plano Nacional Brasil sem Miséria⁸ (BSM), especificamente direcionados à inclusão social decorrente de capacitação profissional para que mulheres em situação de vulnerabilidade econômica se insiram no mundo do trabalho. Marti Jurmain (BRASIL, 2011a), docente do *Niagara College*, relatando sua experiência como colaboradora na implantação do projeto-piloto desse programa durante sua primeira expansão, declara: “O presidente Lula queria estratégias para diminuir a pobreza, os institutos estavam interessados em apoiar as mulheres e havia mudança nas instituições que estavam se transformando em Institutos Federais. Foi o momento perfeito!” (BRASIL, 2011a, p. 17).

A investigação indagou acerca de que preceitos sobre feminização da pobreza, políticas públicas articuladas à inclusão produtiva e função social da escola fomentaram a adesão e a efetivação do *Programa Mulheres Mil*, nos *campi* do IFG. Para tanto, buscou-se depoimentos sobre a constituição das equipes gestoras, sobre o planejamento dos cursos e sobre o envolvimento da equipes participantes na construção das propostas de trabalho e nas ofertas de cursos do período. A análise de documentos orientadores do programa, Planos de Trabalho, Projetos de Curso e Relatórios Finais dos cursos subsidiaram o estudo sobre concepções do papel da mulher na sociedade e na cadeia produtiva. Outro interesse da pesquisa foi buscar as percepções sobre as melhorias pretendidas pelo programa na vida das alunas através da ótica de professoras(es) e gestoras(es).

O foco nesse período se dá pela distinção entre o tipo de materialização que se constituía na época, em que a participação na gestão e na docência dos cursos do programa era voluntária, e o que ocorre hoje, em que há previsão de recebimento de bolsas para essas funções. Levantamentos realizados junto à Reitoria do IFG revelaram que hoje há uma maior

⁸ Instituído pelo Decreto n. 7.492, de 2 de junho de 2011, cuja proposta objetiva superar a situação de extrema pobreza da população em todo território nacional até o final de 2014, fundamentado em três eixos: garantia de renda, acesso a serviços públicos (saúde, educação e cidadania) e inclusão produtiva. De acordo com Decreto nº 8.232 de 2014, a medida da extrema pobreza é representada pela renda per capita mensal de até R\$77,00 (setenta e sete reais).

presença de servidores na gestão do que na docência, sendo esta, na maioria dos cursos, exercida por profissionais não ligados a esta instituição. Deduz-se então que o período de 2011 a 2013 exigiu maior articulação entre os servidores na concretização do *Programa Mulheres Mil* o que propicia a investigação das percepções elaboradas por essas(es) profissionais.

A efetivação do *Programa Mulheres Mil* no IFG ocorreu de forma diferenciada desde a adesão, quando os primeiros *campi* iniciaram a implementação do programa, até as últimas ofertas que previam participação voluntária, o que foi motivado pelas características do momento histórico por que passavam os Institutos Federais e pelos ajustes concebidos no decorrer do desenvolvimento dos cursos. Assim, o problema da pesquisa configurou-se na seguinte indagação: Que desafios e resultados foram percebidos por gestoras(es) e professoras(es) do *Programa Mulheres Mil*, do ponto de vista da execução e do fazer pedagógico, no decorrer das ofertas nos *campi* do IFG?

Nesta pesquisa realizamos estudos bibliográficos, revisão da literatura e análises documentais buscando subsidiar a compreensão das concepções que nortearam os objetivos das escolas da Rede Federal, hoje denominadas Institutos Federais, no decorrer da evolução socioeconômica da sociedade brasileira. Da mesma forma, nas configurações das políticas públicas e ações governamentais produzidas com o intuito de promover a inclusão social emancipatória de mulheres, procuramos explicitar que dinâmica da realidade produtiva esteve em foco.

Como adverte Severino (2007, p. 100) “[...] a ciência é sempre o enlace de uma malha teórica com dados empíricos, é sempre uma articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico, do ideal com o real.” o que impões à investigação a delimitação de um fundamento epistemológico que fundamente a concepção de sujeito e objeto. Os caminhos e produtos desta pesquisa resultaram da leitura de mundo propiciada pelo enfoque dialético, de que se passa a tratar.

1. O materialismo dialético: a abordagem da pesquisa

A relação entre homens e mulheres e o meio em que vivem e produzem subsistência tem condicionantes que marcam os espaços sociais no processo histórico. O papel de cada um, suas possibilidades e impedimentos são o resultado da sua inserção na produção e da sociabilidade vigente, fixadas em instituições determinadas, o que, para Chauí (1987), são

representadas pela família, condições de trabalho, relações políticas, instituições religiosas, tipos de educação, dentre outras.

A capacidade humana de criar e recriar condições materiais de existência modificando a natureza é equivalente à faculdade de conceber socialmente símbolos e significados para traduzir o mundo. De acordo com Canezin e Nepomuceno (2009), a produção de conhecimento no campo da percepção e interpretação do homem sobre a realidade física e social que o cerca surgiu recentemente, a partir do século XVIII. São as Ciências Sociais.

Estas ciências vieram ressaltar que uma das características da atividade científica consiste na utilização do conhecimento já produzido para nortear a construção de novos conhecimentos e, por isso, se torna fundamental que o pesquisador determine sob que bases do pensamento científico, já edificado e consolidado, serão conduzidas as investigações. Desse modo, a teoria eleita para subsidiar as análises valoriza e orienta a dinâmica do trabalho investigativo, contribuindo para o movimento de construção e/ou desconstrução interpretativa do conhecimento científico, pois

A teoria científica pela própria natureza exige, reclama crítica. As ciências como modos de conhecer e tipos de conhecimento tem a pretensão de alcançar a universalidade do conhecimento. Nesse itinerário, produzem e incorporam mudanças internas e externas, (re)criam paradigmas de acordo com a lógica da sua constituição e as condições históricas em que se desenvolvem (CANEZIN; NEPOMUCENO, 2009, p. 96).

O olhar crítico pressupõe a adoção de uma lente, a qual possibilitaria realçar aspectos da realidade não visíveis ao olhar ingênuo: “O referencial teórico do pesquisador é um filtro pelo qual ele enxerga a realidade” (FRIGOTTO, 2010a, p. 32).

Acreditamos que a concepção materialista histórica é a que mais aproxima esta investigadora do contexto pesquisado: uma ação governamental direcionada à formação profissional de trabalhadoras de baixa escolaridade e de baixa renda, excluídas do processo produtivo. Frigotto (2010a) reafirma tal convicção quando apresenta o trabalho e as relações sociais de produção como categorias básicas para definir “[...] o homem concreto, histórico, os modos de produção da existência, o pressuposto do conhecimento e o princípio educativo por excelência.” (FRIGOTTO, 2010a, p. 82).

Severino (2007) esclarece que a ciência foi inaugurada na modernidade como instância hegemônica de conhecimento contrapondo-se à metafísica, área da filosofia que vigorava até então, se constituindo em “um modo verdadeiro e universal de conhecer o real”

(SEVERINO, 2007, p. 106). Frigotto (2010a) denomina de metafísicos os métodos⁹ que, em diferentes níveis, estabelecem representações da realidade sem abordar os fatos sociais em sua organização, desenvolvimento e transformações.

Os estudos de Marx o levaram a superar o pensamento hegeliano, tido como idealista por subordinar a matéria ao espírito, pois, segundo Hegel, somente o espírito acompanha as mudanças do universo e, de acordo com essas mudanças, modifica a matéria. Marx estruturou a dialética materialista de forma a alterar essa ordem de subordinação, postulando que, diante do movimento contínuo do pensamento e do universo, a modificação das coisas, “produção material”, irá levar à modificação das ideias, “produção intelectual” (MARX; ENGELS, 2014, p. 85) Sobre isso, afirma Marx:

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento – que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de ideia – é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado (MARX, 2014, p. 28).

Para construir sua perspectiva acerca da ciência da economia política, Marx estudou a produção dos economistas clássicos¹⁰, sobretudo Ricardo, tendo concluído, segundo Löwy (1998, p. 117), que “[...] apesar de sua boa fé, de sua imparcialidade, de sua honestidade, de seu amor à verdade, a economia política clássica é burguesa, e sua ideologia¹¹ de classe impõe limites à cientificidade”. Por isso, Marx buscou uma forma de ver o mundo que, ampliando perspectivas da simples verificação dos fatos sociais como aparentemente se configuravam, pudesse trazer à tona as contradições neles imbricadas. Dessa forma, “O marxismo foi a primeira corrente a colocar o problema do condicionamento histórico e social do pensamento

⁹ O autor refere-se às abordagens empiricistas, que buscam a superação da especulação teórica em favor da observação empírica, experimental, mensurável e quantitativa; positivistas, que ligam-se mais às formas da realidade do que seus conteúdos e postulam a objetividade e padronização dos objetos; idealistas, que subordinam a realidade concreta à construção subjetiva pela ação cognitiva humana; ecléticas e estruturalistas, desenvolvido por Lévi-Strauss, parte do fenômeno concreto que é elevado ao nível abstrato representando o objeto de estudo por um modelo e retorna ao concreto através da estruturação permeada pela experiência do sujeito social.

¹⁰ Marx considerava “clássicos” os economistas que, embora não completamente, foram capazes de “descobrir a conexão interna das relações de produção burguesa” possuindo sua obra, portanto, “valor científico”. Considera “vulgares” os economistas que apenas alcançaram “a superfície imediata das coisas” e, além disso, procuraram negar ou acobertar as contradições do capitalismo. (LÖWY, 1998, p. 102-103).

¹¹ Para Löwy (1998) está na obra *O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte* a melhor definição de ideologia como expressão de uma classe social determinada, quando Marx conceitua superestrutura: “Sobre as diferentes formas de propriedade, sobre as condições de existência social, se eleva toda uma superestrutura de impressões, de ilusões, de formas de pensar e de concepções filosóficas particulares. A classe inteira as cria e as forma sobre a base destas condições materiais e das relações sociais correspondentes.” (MARX apud LÖWY, 1998, p. 100).

e a ‘desmascarar’ as ideologias de classe por detrás do discurso pretensamente neutro e objetivo dos economistas e outros cientistas sociais” (LÖWY, 1998, p. 99).

O caminho edificado pelo pensamento dialético para se chegar à apreensão das leis dos fenômenos na sua totalidade concreta inicia-se na observação de fatos empíricos fornecidos pela realidade: estágio empírico-objetivo; em seguida, passa pela superação das impressões primeiras: estágio abstrato de características subjetivas - até atingir o seu âmago, suas leis, para então se chegar ao *concreto pensado*, ou seja, a síntese do pensamento validada na ação de conhecer (GAMBOA, 2010). Pode-se, então, sintetizar que as perspectivas apresentadas anteriormente, como anuncia Frigotto (2010a), compreendem o homem e suas manifestações praticamente de modo inverso:

Enquanto as concepções metafísicas se fixam no fenômeno, no mundo da aparência ou na aparência exterior dos fenômenos, na existência positiva, no movimento visível, na representação, na falsa consciência, na sistematização doutrinária das representações (ideologia), a concepção materialista histórica, respectivamente, se fixa na essência, no mundo real, no conceito, na consciência real, na teoria e ciência (FRIGOTTO, 2010a, p. 76).

A primeira lei da dialética estabelece que todas as expressões da realidade (natureza ou sociedade) estão ligadas reciprocamente, o que exige a consideração do ponto de vista das condições que as determinam. A segunda lei se refere ao movimento de modificação ininterrupto das coisas e do reflexo dessa modificação no campo das ideias, o que se opera por meio das contradições, ou pela negação, que transforma uma coisa no seu contrário resultando em uma nova coisa (tese, antítese e síntese). A terceira lei define que as mudanças, graduais ou súbitas, não se processam apenas em desenvolvimento quantitativo, mas em que, em determinado momento, se tornam qualitativas. E, finalmente, a quarta lei estabelece que existem contradições internas (luta de contrários) nos objetos e fenômenos a observar, possuindo uma positividade e negatividade que atuam no processo de desenvolvimento das mudanças quantitativas para as mudanças qualitativas (LAKATOS; MARCONI, 2010).

Outro quesito relevante a ser considerado diz respeito às categorias da fundamentação materialista dialética. Para Triviños (2013), enquanto as leis da dialética se expressariam através de “juízos”, as categorias estariam relacionadas aos “conceitos”. Para demonstrar, apenas inicialmente, em que se constituem e qual sua validade, este autor apresentou três categorias básicas: a matéria, a consciência e a prática social. De forma extremamente condensada, correndo o risco de, no esforço para sintetizar o assunto, omitir partes essenciais,

vamos expor algumas características dessas categorias, principalmente as que se relacionem à pesquisa que ora delineamos.

A matéria tem um valor fundamental, pois encerra a diferença da concepção materialista das idealistas, que admitiam pressupostos metafísicos como substância dos fenômenos do mundo. Para Paulo Netto (2011), a colaboração estabelecida entre Marx e Engels para a escrita do Manifesto Comunista¹², desencadeou uma formulação mais precisa acerca de suas concepções. Essas formulações justificavam suas análises sobre a sociedade, concebida partindo “da realidade histórica e expressamente materialista” dos homens (PAULO NETTO, 2011, p. 30-31), ou seja, é no desenvolvimento das forças produtivas e nos intercâmbios decorrentes desse desenvolvimento que se constitui o ser consciente. Nas palavras de Marx e Engels:

Será necessária uma profunda inteligência para compreender que, com a modificação das condições de vida dos homens, das suas relações sociais, da sua existência social, também se modifica suas representações (Vorstellungen), suas concepções e seus conceitos, numa palavra, sua consciência? (MARX; ENGELS, 2005, p. 85).

A teoria concebida por Karl Marx, o materialismo histórico- dialético, pressupõe que as ideias são expressões abstratas e universais, construídas a partir da apreensão da organização do mundo exterior em seu processo histórico, que tem suas leis próprias e independentes do pensamento, através da apreensão subjetiva da realidade objetiva (FRIGOTTO, 2010a).

No movimento de construção da investigação, para se chegar à apresentação lógica e coerente do que foi compreendido sobre a realidade analisada, a teoria deve auxiliar no aprofundamento das percepções iniciais, na delimitação das propriedades específicas do objeto e de seus elementos de ligação com a totalidade mais ampla, passando pelo esforço de desvelamento das contradições que encerra. Sendo assim, no método dialético concebido por Marx, o processo de pensamento não cria o real, como defendido até então, ao contrário, ele apreende o real e o interpreta.

Assim, a teoria é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador – *é o real reproduzido e interpretado no plano ideal* (do pensamento). Prossigamos: para Marx, o objeto da pesquisa (no caso, a sociedade burguesa) tem existência objetiva; não depende do sujeito, do pesquisador, para existir. O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo

¹² De acordo com este autor, escrito em 1848 e publicado em 1932.

importante e não descartável -, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: *o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto*. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a *reproduz* no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador *reproduz*, no plano ideal, a essência do objeto que investigou (PAULO NETTO, 2011, p. 21-22, grifos do autor).

Marx construiu sua teoria estudando principalmente “[...] a gênese, a consolidação, o desenvolvimento e as condições de crise da sociedade burguesa, fundada no modo de produção capitalista” e, além de se constituir em um proeminente pensador, preocupou-se em estabelecer uma teoria social impregnada de seu engajamento político, profundamente comprometido com transformações sociais. Exatamente por isto, concomitantemente à visibilidade alcançada, essa teoria fez surgir muitas críticas e foi alvo de intensa resistência, mesmo assim se mantendo atual (PAULO NETTO, 2011, p. 17). Nas palavras de Lowy,

[...] Marx considerava a sua própria obra e a de Engels como pertencente a esta *ciência revolucionária* que se associa às lutas do proletariado com plena consciência de causa. Mas é importante enfatizar que esta ciência foi, na sua opinião, ‘produzida pelo movimento histórico’. Em outras palavras, o que permitiu a Marx e Engels superar os limites do socialismo ricardiano e/ou “doutrinário” foi a nova etapa histórica da luta de classes que começa a partir de 1830 – em particular, o avanço do movimento operário e de seu combate contra o capital (LÖWY, 1998, p. 113, grifos do autor).

Com Friedrich Engels, Marx elabora um arcabouço teórico que revela o mundo como um conjunto de processos e não de coisas acabadas, ou seja, os indivíduos constituem o mundo e no mundo em suas condições materiais de vida, as que ele já encontrou produzidas e as que ele produz em um processo dinâmico (PAULO NETTO, 2011). Nesse sentido, não existiria um fim em si mesmo para o desvelamento da realidade, a consciência da realidade, “do processo de vida real”, só teria finalidade para a transformação dessa mesma realidade na teoria edificada e na esfera da existência:

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social.

A teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivamente se dá *na e pela* práxis. A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar (FRIGOTTO, 2010a, p. 81, grifos do autor).

A análise para a qual buscamos referência nesta teoria, também está identificada com este particular da reflexão teórica que tem como perspectiva a ação transformadora, tanto nos objetivos desta autora como no *locus* onde se forja e constitui o objeto em análise: a política pública em foco.

Sobre as etapas do desenvolvimento de seu método dialético, Marx faz poucas considerações (PAULO NETTO, 2011), e afirma que cada estágio de desenvolvimento social tem leis próprias que se modificam quando as forças produtivas se modificam, originando novas relações sociais e as novas leis que as regem. Esse movimento independe da vontade ou consciência dos homens, ao contrário, estes é que se encontram determinados pelo movimento social (MARX, 2014).

A contribuição referente ao movimento de “Refletir sobre as formas da vida humana e analisá-la cientificamente, é seguir rota oposta à do seu verdadeiro desenvolvimento histórico. Começa-se depois do fato consumado, quando estão concluídos os resultados do processo de desenvolvimento” (MARX, 2014, p. 97), e vem de seu estudo sobre a transição da forma valor para a forma dinheiro. Segue a explanação contextualizada que evidencia a necessidade do exame minucioso do condicionamento das relações sociais de produção, seu contínuo movimento histórico e a constante análise do fenômeno ligando aspectos que vão do particular ao universal e vice-versa.

Quando aborda o método da economia política, Marx (2003) explica que o melhor método começa pelo estudo do real e do concreto de maneira que, a partir das primeiras visões (caóticas) do todo, se buscam as determinações mais precisas, ou seja, abstrações mais delicadas que levam a conceitos mais simples. Dessa forma, ao fazer o movimento inverso, se poderia retornar à visão da totalidade de maneira mais completa, tendo conhecimento de suas múltiplas determinações, pois

O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e portanto igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação. O primeiro passo reduziu a plenitude da representação a uma determinação abstrata; pelo segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento (MARX, 2003, p. 248).

O exame sistemático das categorias mais simples e das mais complexas, fruto de relações subordinadas e/ou dominantes que flutuam dependendo de contextos em que o desenvolvimento já se completou ou está em andamento, desencadeiam a evolução do

pensamento abstrato correspondendo ao processo histórico real (MARX, 2003). Marx indica o plano que contemplaria as diretrizes do método:

1º As determinações abstratas gerais, convindo portanto mais ou menos a todas as formas de sociedade, mas consideradas no sentido anteriormente referido. 2º As categorias que constituem a estrutura interna da sociedade burguesa e sobre as quais assentam as classes fundamentais. Capital, trabalho assalariado, propriedade fundiária. As suas relações recíprocas. Cidade e campo. As três grandes classes sociais. A troca entre essas. A circulação. O crédito (privado). 3º Concentração da sociedade burguesa na forma do Estado. Considerado na sua relação consigo próprio. As classes improdutivas. Os impostos. A dívida pública. O crédito público. A população. As colônias. A emigração. 4º Relações internacionais de produção. A divisão internacional do trabalho. A troca internacional. A exportação e a importação. Os câmbios. 5º O mercado mundial e as crises (MARX, 2003, p. 258).

Dessa forma, (Marx) analisa exaustivamente categorias como: o trabalho, o valor de troca, a moeda, e outras, demonstrando como foram determinadas no movimento histórico das organizações sociais e produtivas.

A construção das compreensões do mundo social respaldada pela dialética pressupõe enfim, considerar “[...] as diversas relações que implicam múltiplas determinações, evidenciadas mediante a análise e a síntese metodológica.” (RODRIGUÉZ, 2014, p. 147). Existe, ainda, uma ligação entre o que é apreendido quantitativamente e qualitativamente, a percepção dos fatos e fenômenos não prescinde dos aspectos quantitativos, mas distingue neles o caráter qualitativo, atenta igualmente para a interioridade como para a exterioridade, e enxerga na parte a compreensão e relação com o todo.

A complexidade dessa dinâmica, muito mais fácil se constituir como ideal perseguido do que como realidade conquistada, só pode ser materializada a partir da adoção do referencial teórico que, propiciando o aprofundamento do conhecimento da realidade através da ciência já produzida, desencadeará perspectivas de interpretação e crítica dos fatos.

2. A Abordagem metodológica

Como exposto anteriormente, a ciência nasce, na era moderna, contrapondo-se à metafísica, que postulava um modo de conhecimento de mundo fundado “[...] na pretensão do acesso racional à essência dos objetos reais e afirmando a limitação de nosso conhecimento à fenomenalidade do real” (SEVERINO, 2007, p. 118). Buscando romper com esse paradigma, os modernos idealizaram o sistema das Ciências Naturais e, baseando-se nele, passaram a

construir as Ciências Humanas. Contudo, o conhecimento dos fenômenos nas Ciências Humanas seria atingido pelos mesmos parâmetros das ciências da natureza, portanto, também estariam subordinados a uma relação de causa e efeito cuja comprovação poderia ser demonstrada através de mensuração, ou seja, o conhecimento se legitimaria manifestando uma relação quantitativa (SEVERINO, 2007).

Assim, para compreender a legitimidade da ação de investigação qualitativa, abordaremos uma dessas concepções metafísicas, a do método positivista, método então de maior peso nas análises de ciências sociais. O positivismo propõe a apreensão do fenômeno social “através da experiência controlada” com o intuito de “superar as limitações subjetivas da percepção” (SEVERINO, 2007, p. 109). Outro de seus postulados, o de que a ciência deve ser “axiologicamente neutra”, influenciou até mesmo investigadores das ciências sociais afastados do positivismo (LÖWY, 1998, p. 18). Sustenta o positivismo que uma investigação alcança validade metodologicamente se observa algumas premissas:

O positivismo – em sua configuração “ideal típica” – está fundamentado num certo número de premissas que estruturam um “sistema” coerente e operacional:

1. A sociedade é regida por leis naturais, isto é, leis invariáveis, independentes da vontade e da ação humanas; na vida social, reina uma harmonia natural.
2. A sociedade pode, portanto, ser epistemologicamente assimilada pela natureza (o que classificaremos como “naturalismo positivista”) e ser estudada pelos mesmos métodos, *démarches*¹³ e processos empregados pelas ciências da natureza.
3. As ciências da sociedade, assim como as da natureza, devem limitar-se à observação e à explicação causal dos fenômenos, de forma objetiva, neutra, livre de julgamentos de valor ou ideologias, descartando previamente todas as prenoções e preconceitos (LÖWY, 1998, p. 17).

Em suma, o positivismo ao estabelecer a neutralidade como parâmetro de análise conceitual, conduziria as ciências sociais à negação ou não consideração do condicionamento histórico do conhecimento (LÖWY, 1998).

Outra influência positivista nas ciências sociais está relacionada à exigência de objetividade que poderia ser garantida através da padronização dos instrumentos, o que levaria à elaboração de uma linguagem de variáveis com possibilidade de expressar generalizações com precisão, ou seja, possibilitaria prever e determinar a ação humana (MINAYO, 1999). Paulo Netto (2011) afirma que uma teoria, assim constituída, coloca o cientista a cargo do “exame sistemático de formas dadas de um objeto” (PAULO NETTO,

¹³ De acordo com nota do autor, a palavra tem o sentido de método, modo de evolução, trajetórias. (cf. LOWY, 1998, p.17).

2011, p. 20) e da descrição e montagem de um modelo explicativo a partir de hipóteses que indicariam uma relação essencialmente de causa/efeito, o que não garantiria a compreensão das diferentes formas de desenvolvimento dos fatos ou das conexões entre eles.

Consonante com essas considerações, Triviños (2013) afirma que, no Brasil, o predomínio da influência positivista na pesquisa educacional era predominante até a década de 1970, quando começou a perder espaço para os enfoques fenomenológicos. Um dos problemas das investigações de cunho positivista era relacionado à prática de pesquisa, que se tornou mecânica, muitas vezes gerando informações inúteis. Outro era a excessiva importância dada aos estudos estatísticos, o que acarretava o encerramento do trabalho sem que as ideias fossem desenvolvidas para além da quantificação. Para o referido autor, a discussão e a prática de pesquisa que começaram a despontar na década de 1980, realizadas contemplando os procedimentos materialistas dialéticos, têm se revelado promissoras, embora necessitem aprimoramento.

Nesse período, na América Latina, o interesse por aspectos qualitativos na educação também começou a crescer baseando-se, especialmente, na fenomenologia e no marxismo. Triviños (2013) identifica dois tipos de enfoques de pesquisa qualitativa e seus precursores:

- Os *enfoques subjetivistas-compreensivistas*, com suporte nas ideias de Schleiermacher, Weber, Dilthey e também em Jaspers, Heidegger, Marcel, Husserl e ainda Sartre, que privilegiam os aspectos conscienciais, subjetivos dos atores (percepções, processos de conscientização, de compreensão do contexto cultural, da realidade a-histórica, de relevância dos fenômenos pelos significados que eles tem para o sujeito (para o autor etc.).
- Os *enfoques crítico-participativos com visão histórico-estrutural* — dialética da realidade social que parte da necessidade de conhecer (através de percepções, reflexões e intuição) a realidade para transformá-la em processos contextuais e dinâmicos complexos (Marx, Engels, Gramsci, Adorno, Horkheimer, Marcuse, Fromm, Habermas etc.) (TRIVIÑOS, 2013, p. 117, grifos do autor).

Nesse segundo enfoque repousam as formulações que coadunam com este estudo. A dicotomia quantitativo-qualitativo, apesar de ter despertado controvérsias no âmbito acadêmico, encontra-se apaziguada no marxismo mediante a afirmação de que existe uma relação compulsória entre a mudança quantitativa para a qualitativa. Esta é resultante das mudanças quantitativas sofridas pelos fenômenos, em que pese o fato de que a qualidade do objeto não é passiva e que a passagem do quantitativo ao qualitativo é possível, assim como o movimento inverso (TRIVIÑOS, 2013).

De acordo com Gatti (2010), a pesquisa qualitativa começou a ter maior visibilidade no Brasil a partir da década e 1980, com a influência do método etnográfico, e visava

aproximar o pesquisador e o pesquisado rompendo com a posição de impessoalidade do cientista. Além disso, “Passa-se advogar, na nova perspectiva, a não neutralidade, a interação contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais” (GATTI, 2010, p. 31).

Como técnicas de pesquisa foi utilizada a análise documental e a análise de entrevistas e o questionários. Tanto Gatti (2010) como Triviños (2013) advertem que o caráter qualitativo da pesquisa é muito mais um resultado do referencial teórico-metodológico de que o pesquisador faz uso do que essencialmente dos recursos aplicados. No entanto, a entrevista é considerada fundamental quando o objetivo se relaciona a “mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados” (DUARTE, 2004, p. 215).

A representatividade amostral em pesquisas qualitativas, em conformidade com Fraser e Gondim (2004, p. 147), não considera em primeiro plano o número de participantes “[...] já que a finalidade não é apenas quantificar opiniões e sim explorar e compreender os diferentes pontos de vista que se encontram demarcados em um contexto”. As autoras indicam que um número aproximado que caracterizaria suficiência oscila entre 15 a 30 entrevistas individuais e de seis a oito entrevistas grupais.

No caso desta pesquisa, a entrevista individual foi necessária devido ao fato de que um número considerável de participantes se encontrava em localizações geograficamente diferentes e distantes. Em relação à estruturação, as entrevistas realizadas se caracterizaram pela semiestruturação dispondo de um roteiro pré-estabelecido que, em sua aplicação, permitiu o aprofundamento e alargamento das questões propostas, pois

[...] a entrevista em pesquisa qualitativa procura ampliar o papel do entrevistado ao fazer com o que o pesquisador mantenha uma postura de abertura no processo de interação, evitando restringir-se às perguntas pré-definidas de forma que a palavra do entrevistado possa encontrar brechas para sua expressão (FRASER; GONDIM, 2004, p. 145).

O roteiro de entrevista foi idealizado para obter informações de participantes gestoras(es) do *Programa Mulheres Mil* no IFG, no período estipulado desta pesquisa. Os depoimentos obtidos embasam as análises dos documentos formulados para a implementação do programa em nível nacional assim como dialogam com os resultados dos questionários respondidos por participantes professoras(es) do programa.

Igualmente, a quantidade e a localização distante de participantes professoras(es) do programa determinaram a opção pela escolha do questionário como procedimento operacional exequível, considerando que o seu número era três vezes maior que o número de participantes gestoras(es). Por isto, responderam a um formulário via e-mail.

O formulário foi definido para acolher, além das respostas objetivas, elaborações pessoais sobre pontos de vista os quais não fossem contemplados entre as opções dadas. Outra característica do questionário, relativa à sua estruturação, é que algumas questões possibilitavam múltiplas escolhas. A intenção foi prover a maior flexibilidade possível à coleta de informações visto que a interação pesquisador pesquisado não seria possível.

Em relação à análise documental, a Associação de Arquivistas Brasileiros denomina documento a “Unidade de registro de **informações**, qualquer que seja o **suporte**.” Sendo que suporte equivale a “Material no qual são registradas as **Informações**”. (AAB, 1990, p. 65, 149, grifos dos autores). Os benefícios de se pesquisar documentos podem ser relacionados ao fato de se constituírem em uma fonte contextualizada, surgem de contextos determinados e deles trazem informações, são perenes e apresentam geralmente baixo custo. Também apresentam desvantagens, como por exemplo, a não representatividade de alguns, o que pode ser contornado com a escolha pertinente e responsável por parte do pesquisador (LÜDKE; ANDRÉ, 2014).

Os documentos identificados para as análises são os dos órgãos normalizadores que orientaram a implantação do *Programa Mulheres Mil*, abarcando estruturação das ofertas, e os produzidos pelos *campi* do IFG com o objetivo de planejar e descrever resultados, ou seja, os Planos de Trabalho, Planos de Curso e Relatórios Finais. As notícias divulgadas sobre os cursos que ocorreram no período de 2011 a 2013 no site do IFG também foram objeto da pesquisa.

Realizou-se a busca dos sentidos presentes nos discursos, orais ou registrados nos documentos, observando-se o método de análise de conteúdo. Esse método, utilizado desde as primeiras tentativas de interpretação das mensagens dos livros sagrados ganhou importância a partir da Primeira e da Segunda Guerras Mundiais aprimorando-se como forma de interpretação dos conteúdos de mensagens das expressões verbais e não verbais e contribuindo para o avanço das pesquisas qualitativas (TRIVIÑOS, 2013; FRANCO, 2005).

A análise de conteúdo, como metodologia, visa à interpretação investigativa da subjetividade exposta e, além disso, busca desnudar sentidos que não estão aparentes a princípio, mas que o pesquisador, através da leitura criteriosa e fundamentada, *des-cobre* (BARDIN, 1997).

Os fundamentos teórico-metodológicos aqui discutidos nortearam as proposições e objetivos desta pesquisa. Seus desdobramentos foram subsidiados pela análise de documentos e referenciais teóricos que orientaram o estudo sobre concepções do papel da mulher na sociedade e na cadeia produtiva do Estado - ele que é o proponente das políticas de inclusão social e do ensino profissional para a emancipação cidadã. Observando que, ao indagar gestoras(es) e professoras(es) sobre suas impressões, nos interessou captar a subjetividade para então filtrar o que se direciona ao pensamento da dimensão coletiva (DUARTE, 2004).

No primeiro capítulo, apresentamos o marco teórico-metodológico que dá suporte e à investigação.

No segundo capítulo, nos dedicamos à compreensão sobre como as políticas educacionais no Brasil têm sido influenciadas por organismos internacionais multilaterais¹⁴. Nesse sentido, o propósito central desse percurso originou-se da necessidade de assimilar mais claramente em que conjuntura o *Programa Mulheres Mil*, foco principal do nosso trabalho, foi concebido.

No terceiro capítulo, desenvolvemos um esboço da trajetória da mulher brasileira visando situar o desenvolvimento da participação social das mulheres no acesso à educação profissional e na inserção ao mundo do trabalho. Compreendemos que o trabalho, ocupando posição central na produção da sobrevivência, proporciona o reconhecimento que o sujeito detém perante o grupo em que se insere. Marx (1979 apud CIAVATTA, 2009, p. 01) aponta a relação entre “[...] o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano”, uma vez que o trabalho produz os meios de vida não somente em aspectos materiais, mas também culturais.

No quarto capítulo são analisados os depoimentos das(os) participantes desta pesquisa visando esclarecer a questão central colocada para esta investigação. Na exploração e discussão dos depoimentos o referencial norteador da análise se pauta por compreender que cada indivíduo fala a partir de referenciais que o constituem, tais como gênero, raça/etnia, classe social, religião, orientação sexual, localização, geração etc. As concepções que contribuem para fomentar essas análises “remetem às construções sobre o papel de homem e de mulher em nossa sociedade que se relacionam com determinadas normas, regras e papéis

¹⁴ De acordo com Libâneo (2013), são organismos internacionais multilaterais o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), e há, ainda organismos regionais como Organização dos Estados Americanos (OEA), Tratado Norte-americano de Livre comércio (NAFTA), MERCOSUL, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), entre muitos outros, bem como uma variedade de Organizações Não Governamentais internacionais e nacionais.

sociais.”, às intencionalidades que se constituem como base nos argumentos das políticas educacionais, iluminados pelas teorias críticas (FAGUNDES, 2009, p. 1-2).

CAPÍTULO I – TRABALHO DA MULHER NO CAPITALISMO: EMANCIPAÇÃO OU PUNIÇÃO?

O cenário em que se constituiu a população brasileira na última década trouxe mudanças marcantes para as mulheres. Uma dessas mudanças foi em relação à organização familiar, mais especificamente no que se refere à sua contribuição para o sustento da família.

A família é conceituada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para fins de pesquisa e da constituição dos Indicadores Sociais Mínimos, como o agrupamento de pessoas residentes na mesma unidade domiciliar. Esse agrupamento pode constituir-se de arranjos familiares em que haja mais de uma família residindo na mesma unidade domiciliar, nesse caso essas famílias são denominadas famílias conviventes.

Nas famílias, as pessoas estabelecem ligações por: laços de parentesco, dependência doméstica ou normas de convivência. A dependência doméstica é a relação que se estabelece entre a pessoa de referência e os empregados domésticos e agregados da família¹⁵. No Brasil, de 2004 até 2013, nos “núcleos formados por casal sem filhos, a proporção de mulheres como pessoa de referência passou de 6,6% para 19,4% e, no de casais com filhos, de 5,1% para 20,3%” (BRASIL, 2014b, p. 73).

As mulheres têm alcançado melhores índices que os homens na redução do nível de desocupação, mas o avanço da importância da figura da mulher no âmbito doméstico como pessoa de referência não foi diretamente proporcional à possibilidade de melhoria do seu rendimento. Verificamos nos dados de 2004 que “70,6% dos arranjos de casal em que a mulher era a pessoa de referência, os cônjuges tinham rendimento igual ou superior a elas”; no ano de 2013, essa proporção avançou apenas para 76,3% (BRASIL, 2014b, p. 75).

Quanto ao vínculo empregatício, as mulheres atuam mais na informalidade que os homens e, tanto nessa esfera como na esfera da formalidade, elas recebem a menor remuneração (BRASIL, 2014b).

Outro fator importante que contribui para a desigualdade entre homens e mulheres é o trabalho realizado no domicílio, popularmente denominado “jornada dupla” (BRASIL, 2014b, p. 127), que impõe às mulheres uma jornada maior que a dos homens: “[...] um aspecto invisível da estrutura do mercado de trabalho, mas que afeta principalmente o trabalho das mulheres: a realização de afazeres domésticos, o que é popularmente chamado de dupla jornada.” (BRASIL, 2014b, p. 127).

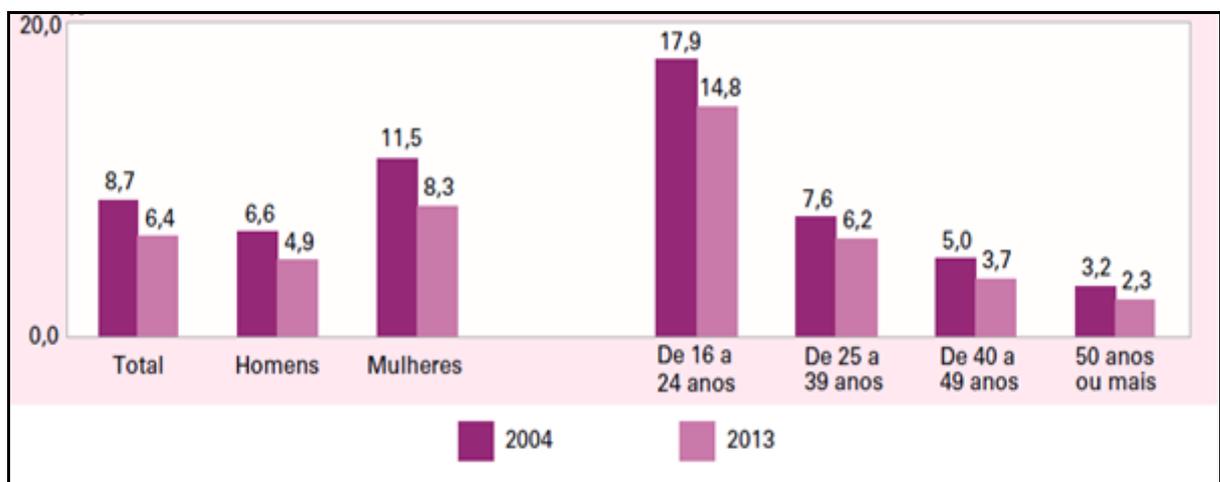
¹⁵ Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/conceitos.shtm>. Acesso em: 19 dez. 2014.

Tem-se que 88% das mulheres ocupadas de 16 anos ou mais de idade realizavam afazeres domésticos, enquanto entre os homens este percentual era 46% [...]. As mulheres tinham uma jornada média em afazeres domésticos mais que o dobro da observada para os homens (20,6 horas/semana). Considerando a jornada no mercado de trabalho e aquela com a realização de afazeres domésticos, tem-se uma jornada feminina semanal total de 56,4 horas, superior em quase cinco horas à jornada masculina [...] (BRASIL, 2014b, p. 127-128).

Nogueira (2011) relaciona a forma de união patriarcal como parte dos interesses do capitalismo porque possibilita o controle da “participação feminina no mundo do trabalho produtivo, confirmando a importância das atividades domésticas e maternas.” (NOGUEIRA, 2011, p. 175). O capital regula a reprodução da força de trabalho diminuindo os salários dos trabalhadores o que, para a mulher significa uma dúlice perda, pois já é desvalorizada pelas relações de poder entre os sexos.

Com se pode verificar no gráfico a seguir, a taxa de desocupação no Brasil é maior entre mulheres jovens:

Gráfico 1: Taxa de desocupação, segundo o sexo e os grupos de idade (Brasil – 2004/2013)

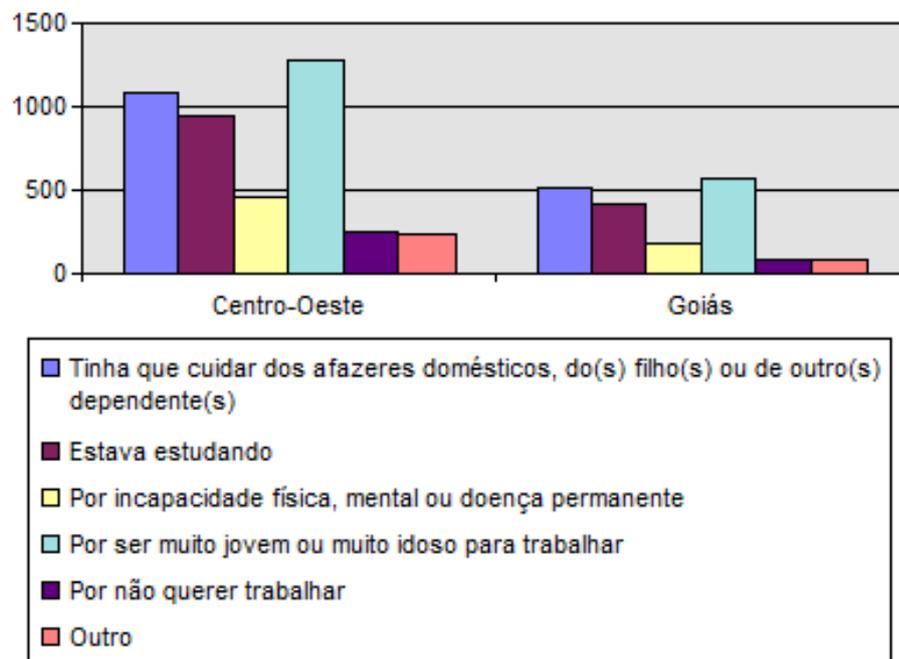


Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2004/2013 (BRASIL, 2014, p. 127).

As pesquisas também revelam que o motivo porque as pessoas desempregadas não estão trabalhando. A idade, insuficiente ou excessiva para exercer o trabalho, ocupa o primeiro lugar nas justificativas, o segundo foi ocupado pelo argumento de que tinha que cuidar dos afazeres domésticos, do(s) filho(s) ou de outro(s) dependente(s), o que pode ser associado à conjuntura exposta.

Gráfico 2: Pessoas fora da força de trabalho, 14 anos ou mais (Brasil – jan.-mar. 2015)

Pessoas de 14 anos ou mais de idade, fora da força de trabalho, na semana de referência, por motivo pelo qual não procurou trabalho ou não gostaria de ter trabalhado ou não estava disponível para iniciar um trabalho
Variável = Pessoas de 14 anos ou mais de idade, fora da força de trabalho, na semana de referência (Mil pessoas)
Trimestre = janeiro-março 2015
LEGENDA: Motivo pelo qual não procurou trabalho ou não gostaria de ter trabalhado ou não estava disponível para iniciar um trabalho
EIXO: Grande Região e Unidade da Federação



Fonte: IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Trimestral Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/listabl2.asp?c=5581&n=0&u=0&z=p&o=26&i=P>>. Acesso em: 19 dez. 2014.

O trabalho, segundo Marx e Engels, é o elemento fundante para o ser social e a sociabilidades, sendo também responsável por exprimir as relações de produção que os homens estabelecem entre si e com a natureza (MARX, 2012). As relações estabelecidas socialmente, para a produção (trabalho) ou reprodução (procriação) da vida, traduzem a interdependência material dos homens e do intercâmbio de forças produtivas das quais decorrem o aumento populacional e o incremento da indústria e do comércio (MARX; ENGELS, 2011). No percurso da evolução da sociabilidade humana o que, originalmente, se constituía em uma divisão do trabalho no ato sexual, passou pela divisão “natural” do trabalho, determinada por disposições particulares, e chegou à divisão efetiva quando instituiu e distinguiu o trabalho material do trabalho intelectual. Nesse momento,

A divisão do trabalho, na qual estão dadas todas essas contradições e que repousa, por seu turno, na divisão natural do trabalho na família e na separação da sociedade em diversas famílias que se opõem entre si, envolve ao mesmo tempo a distribuição, e, com efeito, a distribuição *desigual*, quantitativa e qualitativamente, do trabalho como de seus produtos; isto é, envolve a propriedade, que já tem seu germe, sua primeira forma, na família em que a mulher e os filhos são escravos do marido. A escravidão na família, embora ainda rudimentar e latente, é a primeira propriedade, que aqui, aliás, corresponde exatamente à definição que deram os economistas modernos, pela qual a propriedade é o poder de dispor da força de trabalho de outrem. Além do que, divisão do trabalho e assim como propriedades privadas, são expressões idênticas: pois na primeira se enuncia em relação à atividade aquilo que se enuncia na última em relação ao produto dessa atividade (MARX; ENGELS, 2011, p. 59, grifo dos autores).

O posicionamento apresentado anteriormente nos fornece uma dupla aproximação: em primeiro lugar, o modo de examinar a forma de produção capitalista que, na instituição de relações de trabalho desiguais, impele a uma manutenção da condição de precariedade da classe trabalhadora; e, em segundo lugar, uma forma de considerar a situação da mulher nessa conjuntura, como estrato social duplamente subjugado. Evidências dessa afirmação podem ser encontradas nos dados da pesquisa apresentada neste trabalho, dentre outras elaboradas com o mesmo fim.

As conquistas de espaço e valorização pelas mulheres têm ocorrido paulatinamente e nem sempre representando ganhos absolutos. No panorama internacional, a proteção aos direitos humanos começou a ser ampliada a partir da Declaração dos Direitos Humanos, em 1948, mas foi a partir da década de 1960 que se iniciou a criação de proteções específicas (BARSTED, 2014).

Para Marx e Engels, o poder que o Estado exerce sobre a coletividade pretende ser unificador dos interesses, ou seja, obter legitimidade e exercer controle por possuir o atributo de traduzir o interesse geral. Porém, o Estado é sempre constituído pela luta de interesses de classe e, sendo representado pela classe dominante, resguarda seus interesses. A classe dominante, por sua vez, possuindo “[...] os meios de produção material dispõe também dos meios de produção espiritual, o que faz com que sejam a ela submetidas, ao mesmo tempo, as ideias daqueles que não possuem os meios de produção espiritual” (MARX; ENGELS, 2011, p. 78).

De acordo com as análises dos dois autores, na sociedade burguesa, as relações de produção estão submetidas ao capital e este abarca produtos materiais e valores de troca, um dos quais é a força de trabalho do operário (MARX, 2012). A baixa remuneração conferida ao trabalho das mulheres e sua atuação em ocupações menos prestigiadas, fato que perdura aos

nossos dias, foi uma das práticas exploratórias instituídas pelas grandes fábricas do capitalista industrial que Marx e Engels (2005) estudaram. Para estes autores, quando as oficinas dos mestres artesãos patriarcais foram transformadas em indústrias, a organização do trabalho gerou mais que servos da burguesia, gerou escravos da maquinaria, dos capatazes e dos próprios fabricantes, resultando em uma relação em que

Quanto menos habilidade e força exige o trabalho manual, quer dizer, quanto mais a indústria moderna se desenvolve, mais o trabalho dos homens é suplantado pelo das mulheres e crianças. As diferenças de sexo e de idade não tem mais valor social para a classe operária. Ficam apenas os instrumentos de trabalho, cujo custo varia conforme a idade e o sexo (MARX; ENGELS, 2005, p. 73).

O papel da educação no âmbito doméstico e da mulher na esfera privada e sua função de perpetuação do poder da classe dominante, a burguesia, também foram duramente criticados por Marx e Engels (2005) que propunham, juntamente com a revolução, além de outros quesitos, a educação pública e gratuita de todas as crianças (e a combinação desta com a produção material) e a supressão, nas relações sociais, da “posição das mulheres como simples instrumentos de produção” (MARX; ENGELS, 2005, p. 84).

No Brasil, signatário de vários compromissos firmados com a legislação internacional, o desenvolvimento dos debates sobre os direitos e as políticas para as mulheres ocorreu concomitantemente ao processo de redemocratização política (BARSTED, 2014), a partir da década de 1980. Esse capítulo da história, ainda muito recente, aos poucos supera e também resguarda ideias e práticas utilizadas para definir e instaurar identidades sociais de homens e mulheres, ideias que Swain (2009) classifica como políticas:

Em si, a diferença sexual não é positiva nem negativa, mas torna-se política quando é marco de desigualdade, criada a partir de uma evidência corpórea “natural”, o que oculta os mecanismos de poder de sua construção. Se a diferença pode ser filosófica ou biológica em seu ponto de partida, torna-se forma de poder político ao estabelecer a desigualdade, a inferioridade social (SWAIN, 2009, p. 2-3).

Saviani (2012, p. 82) diferencia a prática política da prática educativa: na política os interesses e perspectivas desencadeiam lutas em que o objetivo é articular entre si e buscar aliados para excluir o oponente, na educação o objetivo é “[...] convencer e não vencer.”. Portanto, mesmo sendo práticas diferentes, não são completamente independentes, guardam uma semelhança interna, pois enquanto a política pressupõe “[...] a luta entre os não antagônicos, visando a derrota dos antagônicos.”, a educação pressupõe “[...] a apropriação

dos instrumentos que serão acionados na luta contra os antagônicos.” (SAVIANI, 2012, p. 84).

Existe também uma dimensão externa entre essas práticas, uma relação de dependência recíproca em que a política proporciona à educação as condições objetivas de sua realização enquanto se encarrega de prover os elementos básicos dos quais se depende a política (SAVIANI, 2012). Sendo então, ambas, práticas sociais e elementos da mesma totalidade,

Em sua existência histórica nas condições atuais, educação e política devem ser entendidas como manifestações da prática social própria das sociedades de classes. Trata-se de uma sociedade cindida entre interesses antagônicos. Está aí a raiz do primado da política. Com efeito, já que a relação política se trava fundamentalmente entre antagônicos, nas sociedades de classes ela é erigida em prática social fundamental (SAVIANI, 2012, p. 85).

O processo de reabertura política, que culminou com a promulgação da Constituição Federal de 1988, propiciou o surgimento da defesa da educação como um direito e não como um mecanismo de formação para o mercado, para as seleções das instituições superiores de ensino ou para melhorar a posição do Brasil no *ranking* mundial de qualidade da educação. Também tem sido manifestada por profissionais da educação, movimentos sociais e demais personagens comprometidos com a democracia e com a educação pública (MOURA, 2012). O atendimento a essas reivindicações originaram políticas públicas e ações afirmativas focando o contexto da desigualdade social e da diversidade “Contudo, um dos limites que ainda persiste está no fato de que a maioria dessas ações ainda se limita às políticas de governo. Falta o seu enraizamento como políticas de Estado.” (MOURA, 2012, p. 3).

Transportando essas reflexões para o interior da escola, para a prática educativa, Orso (2008), atenta para o fato de que em sala de aula os profissionais da educação percebem que há condicionantes que limitam sua ação, o que deve levar à percepção de que a luta social não pode estar circunscrita a seu local de trabalho. Se a educação na sociedade de classes, como é a capitalista, está canalizada “[...] à conservação do *status quo* e à legitimação das estruturas sociais vigentes. Se quisermos outro tipo de educação não nos resta outra alternativa senão lutar pela transformação da sociedade.” (ORSO, 2008, p. 55).

A prática educativa politicamente engajada reconhece que em seu trabalho há dimensões contraditórias, sendo que uma delas é que a intencionalidade de garantir a

formação que supere as desigualdades sociais está submetida a um processo educacional pensado e organizado para que estas perdurem.

Kuenzer (2007) afirma que a divisão técnica separa teoria e prática assim como desencadeia a cisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, no entanto, mesmo que em todo processo contraditório haja espaço para o processo emancipatório, não cabe à escola superar essa dualidade, “A dualidade só será superada se superada for a contradição entre a propriedade dos meios de produção e da força de trabalho” (KUENZER, 2007, p. 1162).

Da mesma forma, a superação das condições históricas de desvalorização social da mulher vem caracterizando sua trajetória de lutas. Tal desvalorização se baseia, essencialmente, na divisão sexual do trabalho o que acarreta à mulher a reprodução social na esfera doméstica e, ao homem, a responsabilidade produtiva no espaço público. A esta hierarquização de atribuições se sobrepõe o que atualmente Godinho e Brito (2014) denominam “novas fronteiras da desigualdade”, fato que pudemos perceber nos indicadores sociais apresentados anteriormente.

Para Scott, “A igualdade é um princípio absoluto e uma prática historicamente contingente. Não é a ausência ou a eliminação da diferença, mas sim o reconhecimento da diferença e a decisão de ignorá-la ou de levá-la em consideração” (SCOTT, 2005, p. 15). Partindo desta afirmação, a autora esboça situações em vários contextos históricos em que a igualdade, anunciada como princípio geral, representou, ao menos inicialmente, a garantia de cidadania apenas a “iguais” que não possuíssem traços de diferença (relacionadas à riqueza, cor e gênero). A autora também analisa as ações afirmativas, que considera paradoxais por pretenderem combater a discriminação categorizando grupos e evidenciando as diferenças entre eles, defende que as políticas direcionadas a solucionar os problemas de injustiça e desigualdade devem, ou deveriam, refletir ações que intervissem considerando a igualdade ou a discriminação em contextos históricos, na dinamicidade de seus processos políticos e sociais.

Ciavatta (2009) sustenta que a inserção no mundo, mediante a educação e o trabalho, nas sociedades capitalistas, vem provocando o distanciamento da classe trabalhadora “da riqueza social e dos saberes que desenvolve” (CIAVATTA, 2009, p. 4). Outros autores, como Gomez (2012), Machado (1989) e Freire (2009), dentre outros, apontam perspectivas que sustentam que, na relação educação-trabalho projetada pelo capitalismo, toda e qualquer responsabilidade sobre as diferenças salariais, que geram todas as formas de exclusão, são retiradas da estrutura social e atribuídas ao indivíduo, tornando-o duplamente responsável: pelo próprio fracasso e pela falta de desenvolvimento econômico.

A cientista social Míriam Limoeiro Cardoso (CARDOSO, 2013) salienta que esse viés de pensamento, herdeiro das concepções do nacional desenvolvimentismo¹⁶, tem produzido no Brasil um deslocamento do discurso do Estado para a economia – influenciando as análises, as discussões e as ações – e para o futuro. Na mesma medida,

A crença no mito do desenvolvimento desvia a reflexão crítica. Desvia-se da produção do conhecimento das relações essenciais para a organização e para a transformação desta sociedade, conhecimento esse que poderia vir a tornar-se uma contribuição relevante para as lutas pela transformação efetiva da sociedade. Sob a ideologia do desenvolvimento, em lugar de centrar a discussão na natureza das relações sociais que constituem a sociedade, a reflexão é deslocada para o que possa impelir “o desenvolvimento” e para o que possa dificultar ou impedir “o desenvolvimento” (CARDOSO, 2013, p. 210).

Visualizando essas contradições e reconhecendo-as como mais impactantes no meio social de onde vêm as alunas do *Programa Mulheres Mil*, buscou-se uma leitura de mundo que propiciasse o conhecimento das relações instituintes da organização e produção da sociedade - a da teoria marxista. Essa consideração é amparada pelo esboço de Triviños (2013) sobre a base filosófica de Marx - o materialismo dialético - que se propõe construir “[...] uma concepção científica da realidade, enriquecida com a prática social da humanidade” (TRIVIÑOS, 2013, p. 51). Nesse conjunto, nas teorias que se aproximam da visão marxista e nela própria, pôde-se construir a reflexão que conduziu a pesquisa sobre o *Programa Mulheres Mil* no IFG.

¹⁶ Termo que, segundo a cientista, se convencionou designar a matriz teórico-política originada em meados do século passado com as disputas entre regiões do planeta, inaugurando as denominações polares: “desenvolvidos” (poucos países ricos/avançados) e “subdesenvolvidos” (vários países pobres/atrasados). Posteriormente surgiu uma categoria intermediária e mais flexível sob o ponto de vista das possibilidades de subdivisão, a dos países “em desenvolvimento”. Essas noções foram substituídas pelas teorias da modernização, utilizando o par de opostos tradicional/moderno, que postulam a capacidade de modernização por qualquer Estado, desde que o padrão de referência ideal seja a sociedade norte-americana.

CAPÍTULO II – A POLÍTICA INTERNACIONAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS: PERCORRENDO ALGUMAS TRILHAS

Um dos focos deste estudo, a partir do qual é possível caminhar para a compreensão de pressupostos que delimitam e direcionam o *Programa Mulheres Mil*, consistiu na discussão sobre a influência que organismos internacionais exercem nas políticas nacionais.

Considerando que este programa surge nas relações internacionais estabelecidas pelo Governo brasileiro, é necessário especificar o que se entende por internacionalização. Para isto, nos referendamos na conceituação de Libâneo (2013):

Compreende-se por internacionalização processos e ações relacionados com influências de organismos internacionais multilaterais sobre sistemas educacionais de países credores desses organismos. Trata-se de um fenômeno típico da globalização econômica e política em que agências de controle monetário, comercial e crédito em nível mundial, ligadas às nações mais ricas, definem um conjunto de princípios, regras e procedimentos ligados à governança pública destinados a articular empréstimos com formas de monitoramento e controle de programas de financiamento em relação a países tomadores desses empréstimos. No caso de países em desenvolvimento ou emergentes, tais programas estão ligados hoje a políticas sociais, educação, saúde, segurança. Ao monitorar e regular esses países, os organismos internacionais intervêm na formulação e execução das políticas públicas, ainda que os governos tenham alguma margem de atuação para redefini-las em razão de peculiaridades nacionais (LIBÂNEO, 2013, p. 2).

O contexto em que as políticas públicas brasileiras, influenciadas por diretrizes de organismos internacionais, desencadearam políticas educacionais e ações governamentais nos últimos anos teve origem a partir dos anos 1990. Barreto Neto e Menezes (2011) explicitam o processo de minimização do papel do Estado, inaugurado nesse contexto em que a globalização e a reestruturação do processo produtivo se fizeram notar devido a algumas mudanças, principalmente: reforma de estruturas e aparatos de funcionamento governamental, desregulamentação econômica, privatização de empresas públicas, descentralização de serviços de proteção social e flexibilização das relações trabalhistas. No âmbito das políticas educacionais, Akkari (2011), afirma que

As organizações internacionais desempenham um papel fundamental no processo de internacionalização das políticas educacionais. Para além de suas significativas contribuições financeiras, em alguns países é, sobretudo, sua capacidade de orientar as políticas educacionais que deve ser enfatizada (AKKARI, 2011, p. 35).

Do seu surgimento para dias atuais, diferentes organismos passaram a orientar várias políticas que vão sendo formuladas para o atendimento de diferentes necessidades do capital. Bendrath e Gomes (2010) destacam quatro acontecimentos, pós-segunda guerra mundial, que passaram a influenciar as relações internacionais em diversos campos:

[...] a conferência de Bretton Woods em 1944, evento que culminou com a criação do Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial; a assinatura da Carta das Nações Unidas em 1945, que culminou no surgimento da própria Organização das Nações Unidas (ONU); e o início das atividades da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em 1947 (BENDRATH; GOMES, 2010, p. 160).

Essas influências têm se concretizado, muitas vezes, mediante o financiamento de projetos para melhoria da qualidade da educação. Enguita (1997, p. 96) declara que a problemática da qualidade, sempre presente nos debates no “mundo da educação e do ensino”, se tornou foco central do discurso de autoridades educacionais suplantando as questões acerca “[...] da igualdade e da igualdade de oportunidades”. O autor contrapõe duas faces desse discurso: uma legítima, que se justifica quando a quantidade de escolas se torna suficiente e passa-se a conjecturar formas de incremento de sua qualidade; outra fundamentada na “[...] produção empresarial privada.”, que não se pauta pela “[...] lógica do serviço público [...]”, mas pelos “[...] resultados obtidos pelos escolares, qualquer que seja a forma de medi-los: taxas de retenção, taxas de promoção, egressos dos cursos superiores, comparações internacionais do rendimento escolar, etc.” (ENGUIITA, 1997, p. 98).

O movimento em favor da qualidade educacional teve sua origem nos Estados Unidos na década de 1980, época em que a situação da política exterior delineava novos horizontes – queda do socialismo nos países do Leste e emergência da nova esquerda nos países do Oeste – inclusive para o discurso educacional, que relega a segundo plano a questão da igualdade e prioriza a questão da eficiência (ENGUIITA, 1997).

Embasa igualmente o argumento da melhoria na qualidade da educação o estímulo à promoção do desenvolvimento regional, como forma de proporcionar promoção às classes sociais menos favorecidas, valorizar a diversidade cultural assim como dar visibilidade às questões de gênero. Como declara Akkari (2011), essa importação tende a ter continuidade nos próximos anos.

Com o empenho de apreender como o *Programa Mulheres Mil* recebeu seu formato e como foram concebidas suas diretrizes, ou seja, de onde vieram e como se manifestam, na sua estruturação, as concepções sobre equidade, inserção produtiva, cidadania etc. e, nesse

contexto, como a participação da mulher é tratada, o primeiro passo foi a realização de uma pesquisa documental. Buscamos alguns documentos formulados por organismos internacionais multilaterais, principalmente originários da Organização das Nações Unidas (ONU) e suas agências, e também documentos nacionais que ofereceram propostas para subsidiar a criação de leis e programas que tivessem como objetivo superar as diferenças de acesso de homens e mulheres ao mundo do trabalho. Procuramos também selecionar aqueles que incentivam a educação profissional, principalmente das mulheres; ou que propõem medidas que objetivem a equidade de oportunidades; o combate à pobreza; e o incentivo ao desenvolvimento nacional e regional, principais metas do programa.

Há 67 anos, em 10 de dezembro de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi proclamada pela Assembleia Geral da ONU, e indicava, no Artigo 26, a disposição de que

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, p. 14).

Como se percebe, o direito à “instrução”, que se pretende garantir a todos inicialmente, logo começa a ser peneirado. Passa de uma urdidura mais alargada, quando direcionada aos graus elementares prevendo a gratuidade e a obrigatoriedade, chegando à outra, bem mais estreita, no nível superior, baseada no mérito. O ensino técnico-profissional parece não ter passado por nenhum tipo de filtragem, “será acessível a todos” é tudo o que se orienta, embora na prática existam dois tipos de filtros que de imediato restringem o acesso: na Rede Federal há necessidade de seleção para entradas, pois o número de vagas é reduzido, e outras esferas, da educação profissionalizante, não contam com gratuidade.

Dessa forma, políticas locais acabam por absorver critérios e conceitos que supostamente contribuiriam para maior eficiência na educação, promoção da equidade de direitos, maior produtividade e desenvolvimento social para todos os países envolvidos.

Na década de 1980, as agências internacionais especializadas em educação, o Fundo das Nações Unidas para a infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), cuja participação expressiva, como principais contribuintes para a formulação de políticas educacionais de cunho humanista nos países desenvolvidos e emergentes, vinha se mantendo desde o final da Segunda Guerra Mundial, foram, paulatinamente, cedendo espaço às influências mais instrumentais do Banco Mundial,

que se tornou um grande financiador de projetos educacionais, principalmente da formação profissional (AKKARI, 2011). De acordo com Fonseca (1998):

Alguns estudos e pesquisas, realizados com recursos do segundo projeto educacional do Banco para o Brasil, no período 1874-1979, já previam ações educativas em zonas rurais e em periferias urbanas, na linha da educação para a pobreza e para geração imediata de renda. Embora os dados que fundamentam o presente texto não permitam afirmações conclusivas sobre uma influência direta do Banco, merece ser lembrado que o plano educacional brasileiro para a primeira metade da década de 80 enfatizava a educação inicial em áreas de concentração de pobreza localizadas, preferentemente, em periferias de grandes centros urbanos e em zonas rurais. Para a concretização dessas políticas, foram definidos programas especiais no ciclo inicial de ensino, que relacionavam a educação com o trabalho produtivo, buscando oferecer preparo profissional ao aluno carente e a ensiná-lo a transformar o produto de seu trabalho em renda para si e para sua família. Como segunda linha política, esses programas afirmavam o apoio às experiências locais que pudessem ser enquadradas como ações educativas de conteúdo não formal (FONSECA, 1998, p. 54).

Pode-se notar esse ponto de vista na Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres, adotada pela Resolução n. 34/180 da Assembleia Geral da ONU, em 18 de dezembro de 1979 e ratificada pelo Brasil em 1º de fevereiro de 1984. Nela, manifesta-se a preocupação de que a discriminação contra a mulher gera seu afastamento da vida política, social, econômica e cultural, o que igualmente inibe o pleno desenvolvimento de suas potencialidades impedindo-a de prestar serviço a seu país e à humanidade assim como à nova ordem econômica internacional que, baseada na equidade e na justiça, promoveria a igualdade entre o homem e a mulher.

Sendo assim, equidade equivale à possibilidade de produzir igualmente. Para tanto, esta resolução orienta os Estados a combater a evasão feminina das escolas assim como a promover o resgate das mulheres para que retomem os estudos:

Artigo 10 – Os Estados-partes adotarão todas as medidas apropriadas para eliminar a discriminação contra a mulher, a fim de assegurar-lhe a igualdade de direitos com o homem na esfera da educação e em particular para assegurar, em condições de igualdade entre homens e mulheres:

6 – a redução da taxa de abandono feminino dos estudos e a organização de programas para aquelas jovens e mulheres que tenham deixado os estudos prematuramente (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1979).

Em 1990, dados relatados no preâmbulo da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990), deixam evidente a realidade avassaladora que se aplica às meninas e mulheres do mundo inteiro em relação a seu nível educacional. Por isto,

no Art. 3º, direcionado à universalização do acesso à educação e promoção da equidade, considerou-se como prioridade mais urgente “[...] melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo” (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, s./p.). Considerando que, nos países pobres, essa meta – a educação para todos – seria inatingível, o Art. 10 estipula que tal melhoria faria parte de uma responsabilidade global:

1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem constitui-se uma responsabilidade comum e universal a todos os povos, e implica solidariedade internacional e relações econômicas honestas e equitativas, a fim de corrigir as atuais disparidades econômicas. Todas as nações têm valiosos conhecimentos e experiências a compartilhar, com vistas à elaboração de políticas e programas educacionais eficazes (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

Na Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial sobre a Mulher, evento organizado pela ONU em 1995, em Pequim¹⁷, que foi intitulada Ação para a Igualdade, o Desenvolvimento e a Paz, há a descrição de doze áreas de preocupação prioritárias: pobreza, acesso à educação e saúde, violência e efeitos dos conflitos armados, participação na economia e na produção, participação política, promoção do avanço da mulher, direitos, meio ambiente e infância. Desse momento em diante, aspira-se a que a perspectiva de gênero nas políticas públicas passe a ser norteadada pela noção de transversalidade e não mais pelo enfoque pontual. O item B da plataforma de ação, que aborda a educação e treinamento da mulher e, portanto, diz respeito diretamente a esta investigação, apresenta seis objetivos estratégicos, dentre estes o terceiro consiste em aumentar o acesso das mulheres à formação profissional, à ciência e tecnologia e à educação permanente. Para que isso seja possível, algumas medidas deveriam ser adotadas:

82. Medidas que os governos, em cooperação com os empregadores, trabalhadores e sindicatos, as organizações internacionais e não governamentais, inclusive organizações de mulheres e jovens, e as instituições educacionais devem adotar:

a) elaborar e aplicar políticas de ensino, capacitação e reciclagem destinadas às mulheres, especialmente as jovens e que retornam ao mercado de trabalho, para ministrá-lhes conhecimentos que lhes permitam satisfazer as necessidades de um contexto socioeconômico mutável, a fim de melhorar suas oportunidades de emprego;

d) formular programas de ensino e de formação para mulheres desempregadas, a fim de proporcionar-lhes novos conhecimentos teóricos e

¹⁷ Conferências anteriores: Nairobi, (1985); Copenhague, (1980); e México, (1975).

práticos que incrementem e ampliem suas oportunidades de emprego, inclusive o emprego por conta própria, e o desenvolvimento de sua capacidade empresarial;

i) elaborar políticas e programas para estimular a participação das mulheres em todos os programas de aprendizagem (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1995, p. 173).

Em setembro do ano 2000, governantes dos países-membros da ONU ratificaram a Declaração do Milênio das Nações Unidas que estipulava metas de desenvolvimento englobando trabalho, educação, igualdade de gênero, saúde e meio ambiente a serem alcançadas até o final de 2015. Essas metas foram agrupadas em oito campos de ação que, por sua vez, subdividiam-se em 32 compromissos firmados (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2000). Assessorando a implementação destas metas estaria o Banco Mundial e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

No Brasil, a Declaração do Milênio gerou o documento *Desigualdades Raciais e de Gênero entre Crianças, Adolescentes e Mulheres no Brasil e no contexto dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio*, cujo objetivo era contextualizar a injustiça racial, étnica e de gênero no país. Nele, o Objetivo de Desenvolvimento do Milênio (ODM 3), cujo título é *Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres* analisa, com dados de 2004, a condição da mulher que, mesmo com escolarização maior que a dos homens, recebe menores salários e tem menor acesso ao mercado de trabalho formal, e recomenda “[...] que sejam criadas políticas de valorização de trabalhadoras mulheres e medidas que acompanhem, avaliem e monitorem as condições de trabalho e renda em todo o País, apresentando sempre as informações por sexo e por raça/etnia” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2004, p. 5).

No ODM 8, que tem como título *Estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento* descreve-se o estado de atraso do Brasil em relação ao acesso à tecnologia sendo que, nas famílias chefiadas por mulheres, essa situação é mais incidente. Compreendendo que este é também um fator que leva ao atraso no processo de produção e geração de capital, neste documento sugere-se uma ação ambiciosa: que se estabeleçam políticas para a democratização do acesso à informática prioritariamente às mulheres e adolescentes como estratégia para capacitar “profissionais que pensarão e negociarão as novas formas de conquistar acesso a mercados e tecnologias, abrindo o sistema comercial e financeiro e promovendo a livre concorrência entre empresas e países” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2004, p. 10). Essa ação é apresentada como um emulador do processo de desenvolvimento, como se a capacitação de mulheres fosse uma medida mágica

que lhes permitisse o acesso ao mercado de trabalho em condições de igualdade e livres da dupla jornada e livres das amarras do patriarcado.

Uma organização internacional de vital importância para a implantação do *Programa Mulheres Mil*, desde a vigência 2007-2010, foi a Organização dos Estados Ibero-Americanos¹⁸ para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), cujo acordo com o Brasil foi promulgado em seis de julho de 2004, pelo Decreto nº 5.128. Este organismo internacional integra o *Comitê Nacional do Programa Mulheres Mil*¹⁹ se encarregando, portanto, de auxiliar no planejamento estratégico, normatização e supervisão do programa.

Contudo, o alcance da influência desta organização não é restrita ao *Programa Mulheres Mil*. Em 2010, depois de dois anos de discussões entre os países membros, a OEI instituiu *As Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos bicentenários*²⁰ (ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS, 2010). Foram constituídas onze metas educativas gerais, 28 metas específicas e 39 indicadores de avaliação. Juntamente com as metas criou-se um Fundo Solidário, prevendo captação de recursos públicos e privados, e uma instância de supervisão, o *Instituto de Seguimento e Avaliação das Metas Educativas 2021*. Neste documento, novamente, justificados os esforços de integração entre nações para o fomento do desenvolvimento social, a educação aparece como patamar de sustentação das liberdades individuais e de consolidação dos regimes democráticos.

Algumas destas metas dizem respeito diretamente ao tema aqui investigado. A 7ª (sétima) meta geral propõe o oferecimento a todas as pessoas de oportunidades de alfabetização e educação ao longo da vida. Dentre os marcos que pretende alcançar abarca, na meta específica dezoito, que antes de 2015 a taxa de alfabetização das pessoas que vivem em condições menos favorecidas e com maiores necessidades seja superior a 95%, e que entre 30% e 70% dessas pessoas recém-alfabetizadas continuem cursando a educação básica. A meta específica dezenove prevê o aumento de 10% em 2015, e 20% em 2021, na participação de jovens e adultos em programas de formação continuada, presenciais e a distância. Essas metas corroboram a concepção de suprimento básico das necessidades de aprendizagem da

¹⁸ Países membros: Os Estados-Membros de pleno direito e observadores são todos os países ibero-americanos que conformam a comunidade de nações integrada por Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Guiné Equatorial, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, Porto Rico, Uruguai e Venezuela.

¹⁹ O Programa está alinhado a um contexto e conjunto de prioridades da políticas públicas e das diretrizes da política externa do Governo Brasileiro, entre elas o alcance do projeto Metas Educativas 2021 – a educação que queremos para a geração do bicentenário – promovido pela Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) e aprovado pelos Chefes de Estados e Governos dos países membros em dezembro de 2010. (BRASIL, 2011?, p. 1).

²⁰ Versão compacta disponível em: <<http://oei.org.br/pdf/minilivro2021.pdf>>.

Conferência de Jomtien (1990), no tocante à aquisição de competências básicas para a vida, para o trabalho, para continuar aprendendo e para a participação na sociedade.

Para tanto, a educação de qualidade, ou “a boa educação” como menciona o texto desse documento, está diretamente ligada à aquisição de conhecimentos para ingressar nos níveis superiores de escolarização ou para o ingresso no trabalho, como fica evidente no trecho que se segue:

Os resultados de haver recebido uma boa ou má educação se evidenciam nos anos depois da etapa escolar, no nível pós-secundário quando os conhecimentos adquiridos se tornam a ferramenta essencial para a continuação dos estudos ou para o ingresso no mundo laboral (OEI, 2010, p. 50, tradução nossa).

Essa lógica, que toma a escola como provedora de ferramentas, também precisa que os conhecimentos oportunos, ou imbuídos de qualidade para o desenvolvimento pessoal, devem ser colhidos das demandas pessoais e sociais:

Nesse sentido, devido à vital importância que representa o currículo e sua qualidade para o desenvolvimento pessoal, é necessário uma relação de conteúdos coerentes com as demandas pessoais e sociais para facilitar a inserção dos estudantes na sociedade e sua saída da escola (OEI, 2010, p. 50, tradução nossa).

As análises dos discursos – contidos nas falas das(os) participantes da pesquisa e no que estabelecem os documentos – destacam que, em se tratando das mulheres atendidas pelo *Programa Mulheres Mil*, existe um trabalho por vezes mais relevante e urgente a ser realizado e este ultrapassa a alçada da prática educativa que visa ao ensino. Esse entendimento pode ser ilustrado pela justificativa de Márcia Moreschi (MORESCHI, 2012) para a importância do programa quando declara que “a mulher é um polo irradiador de desenvolvimento humano” conseguindo, por meio de conquistas pessoais, causar impactos na própria família e na comunidade em que reside. Por isso, segundo ela, a diminuição da desigualdade social, no caso destas mulheres, poderia não estar enfaticamente ligada ao crescimento de sua renda, mas sim ao seu crescimento humano.

A ideia da adaptabilidade da escola à realidade, para Frigotto (1997,.) estabelece uma “lógica linear” para a qual toda a qualquer demanda social é passível de ser atendida pelas escolas. Esse fato contribui para que um equívoco se estabeleça em relação à função social das escolas e às atribuições dos profissionais a elas ligados, conforme nos diz o autor se confundiriam

[...] os sujeitos que conhecem – alunos e o seu saber social – que é (ou deveria ser) sempre o ponto de partida necessário do processo de construção do conhecimento, com o sujeito do conhecimento e sua necessária busca de universalidade, tarefa inequívoca de um projeto pedagógico da escola (FRIGOTTO, 1997, p. 63).

Encerramos aqui a exploração das sugestões elaboradas a partir de documentos orientadores de organismos internacionais, entendendo que vislumbramos o ponto de encontro entre as concepções norteadoras e o âmbito de aplicação do *Programa Mulheres Mil*, já que este é vinculado ao projeto de *Metas Educativas 2021* (BRASIL, 2014).

No site do Programa²¹, está claramente afirmado o empenho em atender aos compromissos e diretrizes da política externa do Governo brasileiro: *Metas do Milênio* (ODM), *Programa Educação para Todos* (UNESCO) e *Programa Brasil-Canadá para Cooperação Internacional* – Promoção de Intercâmbio para a Promoção da Equidade (PIPE) – 2006-2010. Claro está também que, para que isso ocorra, o desenvolvimento econômico-social, a integração e a redução das desigualdades devem ser impulsionados.

Reconhecendo a significância de um programa voltado para a educação, a cidadania e o desenvolvimento sustentável, que se destina a oferecer educação profissional a mulheres em situação de vulnerabilidade econômica e social, façamos uma pausa na discussão sobre os desafios e as vicissitudes com as quais nos deparamos trabalhando em sua gestão. Voltemos à análise externa das motivações que engendram não somente esta, mas a grande maioria das intervenções de organismos internacionais em países em desenvolvimento ou emergentes.

Bourdieu (1998, 2001) afirma que o que está por trás da oferta de apoio de nações ricas, principalmente dos Estados Unidos da América, aos países pobres ou emergentes não se constitui em uma iniciativa indulgente, mas sim na ampliação e estabelecimento de seus territórios de exploração econômica. Sua política de globalização, mais que a instauração de mercados unificados

[...] tem por efeito (e talvez por *fim*, pelo menos para os mais lúcidos e mais cínicos dos defensores do neoliberalismo) criar as condições da dominação confrontando brutalmente agentes e empresas até então encerrados nos limites nacionais com a concorrência de forças produtivas e modos de produção mais eficientes e poderosos. Assim, nas economias emergentes, o desaparecimento das proteções destina à ruína as empresas nacionais e, para países como a Coreia do Sul, a Tailândia, a Indonésia ou o Brasil, a supressão de todos os obstáculos ao investimento estrangeiro acarreta a ruína das empresas locais, adquiridas frequentemente por preços ridículos pelas multinacionais (BOURDIEU, 2001, p. 101-102, grifo do autor).

²¹ <http://mulheresmil.mec.gov.br>

Para tanto, é imprescindível o alastramento da influência estadunidense através da instauração dos postulados neoliberais, ancorados na ideia de que a economia tem leis naturais e universais independentes do controle do governo, o mercado é o regulador da produção e das trocas e o Estado deve participar minimamente na proteção social (BOURDIEU, 2001). É também imprescindível a disseminação de normas jurídicas tidas como positivas e, acima de tudo a propaganda veiculada de preceitos culturais soberanos que conduzam à ideia de que o seu estilo de vida tem valor excepcional. Para Bourdieu (2001)

[...] esse “projeto de sociedade” serve os dominantes, isto é, os grandes investidores que, situando-se acima dos Estados e em particular com o mais poderoso dentre eles política e militarmente, os Estados Unidos, e com as grandes instituições internacionais, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização Mundial do Comércio, controladas por eles, para garantir condições favoráveis à condução de suas atividades econômica (BOURDIEU, 2001, p. 107).

Ainda, nas palavras de Kuenzer (2011), o modelo de desenvolvimento capitalista americano pressupõe um alastramento hegemônico que suplanta o nível econômico atingindo as esferas intelectual e moral em que o trabalhador sofre, pela força e pelo consenso, controle sobre sua vida pessoal “[...] regulando seu lazer, seus costumes, sua prática sexual, suas condições físicas e psíquicas, que deverão ser compatíveis com as exigências de racionalização do processo produtivo.” (KUENZER, 2011, p. 52).

Nessa correlação de forças, entre o atendimento aos compromissos com instâncias internacionais e o provimento das necessidades da população é que o Estado capitalista administra e amplifica mecanismos de cooptação e controle social (SHIROMA, 2011). As políticas educacionais estão estreitamente condicionadas às decisões do sistema de governo baseadas no projeto social do Estado, o que frequentemente as atrela a objetivos e estratégias de grupos cujos interesses extrapolam a educação, vinculando-se a esferas do setor produtivo ou financeiro.

Entretanto, no Brasil e no exterior, se formam redes de mobilização em prol da construção de espaços de resistência às concepções mercadológicas e de prestação de serviço encaminhadas às escolas, como é exemplo do Fórum Mundial de Educação²². Este fórum se constitui a partir da interlocução entre “[...] pessoas, organizações e movimentos sociais e culturais locais, regionais, nacionais e mundiais para firmar a educação pública para todos

²² Foram realizados, até o momento 6 (seis) edições do Fórum Mundial de Educação: em 2001 (Belo Horizonte - Brasil), em 2003 e 2004 (Porto Alegre - Brasil), em 2006 (Caracas – Venezuela), em 2007 (Nairobi – Quênia) e em 2009 (Belém do Pará – Brasil). Disponível em: <<http://www.forummundialeducacao.org/>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

como direito social inalienável, garantida e financiada pelo Estado [...]” (GADOTTI, 2009, p. 33), noutra direção o mesmo:

[...] defende uma **concepção libertadora da educação**, a educação como um *direito social universal*, ligado à condição humana. Defendemos a escola pública de qualidade como direito, em todos os níveis, respeitosa com as diferenças, instertrascultural, inclusiva... não como direito isolado da luta por direitos, mas como um direito ligado a outros setores e movimentos, como direito de aprender ao longo da vida e não apenas durante a chamada “idade obrigatória” (GADOTTI, 2009, p. 27, grifos do autor).

Mais que a realização de encontros e debates sobre os problemas educacionais mundiais, essa rede descentralizada de colaboradores também tem como objetivo divulgar sua plataforma em defesa da educação extrapolando o âmbito educativo como uma estratégia que visa ampliar sua visibilidade e, assim, impactar mais consistentemente as políticas e os programas educacionais (GADOTTI, 2009).

Hidalgo (2008, p. 136) traz para o interior da escola a questão da influência que se pode realizar para que essas políticas não sejam a representação de uma só instância, a hegemônica. Alega esta autora que é na formação que se constrói o conhecimento nas áreas específicas, mas também a capacidade política para que os profissionais da educação “[...] participem nos fóruns coletivos de discussão curricular [...]” assim como “[...] nos embates que envolvem a elaboração das políticas educativas [...]”. A ambientação local da escola é tratada por esta autora como um procedimento que implica desde a consideração de que o entorno nela intervém, assim como as outras instituições sociais assumem, juntamente com os pais e professores, o direito de manifestar suas necessidades e influenciar nas elaborações de seu projeto político pedagógico.

Da mesma forma, Dowbor (2006), defende uma escola que deixe de privilegiar a vinculação de conhecimentos gerais e insira o sujeito no seu próprio meio estendendo os possíveis benefícios alcançados por agentes educadores e alunos para a comunidade. Divulga-se tal meta também nos propósitos a que se presta o *Programa Mulheres Mil* que, inicialmente procura identificar demandas locais para, então, estipular o campo praticável de sua ação. Para tanto, uma nova e emergente necessidade de alargar também as fronteiras dos currículos tradicionais se faz presente, levando à possibilidade de conhecer e compreender a realidade onde vivem os educandos e de que maneira são convocados a participar como cidadãos e profissionais:

A escola passa assim a ser uma articuladora entre as necessidades do desenvolvimento local, e os conhecimentos correspondentes. Não se trata de

uma diferenciação discriminadora, do tipo “escola pobre para os pobres”: trata-se de uma educação mais emancipadora na medida em que assegura ao jovem os instrumentos de intervenção sobre a realidade que é sua (DOWBOR, 2006, p. 5).

As(os) servidoras(es) do IFG que se envolveram com o *Programa Mulheres Mil*, no período de 2011 a 2013, se voluntariaram a atender um alunado – mulheres pobres, com baixa escolaridade e excluídas do mundo do trabalho – com o qual a escola não está habituada. Esse compromisso assumido, conforme a investigação apontou, produziu percepções e concepções acerca das políticas endereçadas à EPT, ou pelo menos a esta em particular, e igualmente suscitou o desenvolvimento de estratégias que conduzissem suas ações a atingir os objetivos do Programa. De acordo com Demo (2007), quando discorre sobre programas sociais ou de redução de pobreza, é mister não só trabalhar “por” mas incentivar a mobilização “da” população menos favorecida, buscando arregimentação política:

Por pobreza política compreende-se a dificuldade histórica de o pobre superar a condição de objeto manipulado, para atingir a de sujeito consciente e organizado em torno de seus interesses. Manifesta-se na dimensão da qualidade, embora seja sempre condicionada pelas carências materiais também. Mas essas jamais se reduzem, apontando para um déficit de cidadania (DEMO, 2007, p. 20).

Quando o pobre a que nos referimos é mulher, ainda há questões a ser observadas. Louro (2014, p. 44), compartilhando as concepções elaboradas por Foucault, explana sobre o poder que marca as relações de gênero declarando que “O poder não apenas nega, impede, coíbe, mas também ‘faz’, produz, incita.”. Nessa dinâmica, expedientes de poder ativados, tácita ou declaradamente, produzem tanto subordinação dos corpos e comportamentos como indivíduos economicamente mais úteis e politicamente menos influentes.

Os dados de pesquisas agregados a este trabalho atestam que as metas de políticas direcionadas à promoção da equidade de gênero têm caminhado no sentido de que às mulheres seja possível ocupar postos de trabalho mais valorizados e melhor remunerados. Mesmo assim, muito há que se caminhar nesse sentido visto que esse intento pressupõe uma luta contínua no seio da sociedade capitalista, na qual

Quando o capital cresce rapidamente, o salário pode subir, mas o lucro do capital cresce incomparavelmente mais depressa. A situação material do operário melhorou, mas às custas da sua situação social. O abismo social que o separa do capitalista ampliou-se (MARX, 2012, p. 57).

Ancorados nas perspectivas apresentadas é que se procederam à busca e à eleição dos preceitos divulgados em documentos internacionais e nacionais que, segundo nossa percepção, subsidiaram as orientações do programa. A transformação de condições particulares, de indivíduos ou grupos, para que sejam capazes de ler suas próprias histórias, encarar suas próprias lutas no interior das contínuas relações de poder que se instituem diariamente passa pela necessária transformação das condições que produzem sua exclusão.

CAPÍTULO III – ESCOLAS DE APRENDIZES E ARTÍFICES AOS INSTITUTOS FEDERAIS: ESPAÇO DAS MULHERES NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A espécie humana transforma o meio em que vive pela ação de seu trabalho visando produzir a subsistência. Nesse sentido, toda forma de trabalho gera certa proporção de distinto conhecimento assim como exige a devida transmissão de seu teor às gerações seguintes. Cada conhecimento acumulado e aperfeiçoado acerca de um ofício é adequadamente estruturado para que os sujeitos dele se apoderem.

No mercado, a produção capitalista está dividida em dois polos antagônicos e dependentes: o dos que possuem a mercadoria e o dos que possuem a força de trabalho, sendo que aos primeiros interessa apenas que os segundos existam e se reproduzam. Mas essa reprodução implica também a reprodução de seu conhecimento e, para tanto, aplicam parte de seus recursos para esta finalidade. Marx (2014) afirma que

A fim de modificar a natureza humana, de modo que alcance habilidade e destreza em determinada espécie de trabalho e se torne força de trabalho desenvolvida e específica, é mister educação ou treino que custa uma soma maior ou menor de valores em mercadorias. Esta soma varia de acordo com o nível de qualificação da força de trabalho comum, entram, portanto, no total dos valores despendidos para sua produção (MARX, 2014, p. 202).

As formas de afirmação do arcabouço cultural podem ser apropriadas nas esferas, sociais mais básicas, como a família além de outras instituições, ou a partir de organizações mais complexas, como o Estado, visando a proporcionar ao sujeito a devida inserção no mundo produtivo. E como este é um trabalho que analisa a política que trata de mulher e trabalho, considera-se importante situar neste capítulo um pouco da história das mulheres no mundo do trabalho, no espaço delimitado para esta investigação.

No entanto, a inserção no mundo, através da educação e do trabalho, nas sociedades capitalistas, vem provocando o distanciamento da classe trabalhadora “da riqueza social e dos saberes que desenvolve” (CIAVATTA, 2009, p. 4). Marx e Engels (2005) dedicaram-se a observar o modo como historicamente a sociedade organizou o modo de produção concluindo que o processo de industrialização transformou a classe trabalhadora em seres humanos coisificados, ou seja, seus corpos e sua força produtiva se tornaram simples peças ou extensões da máquina.

A ciência da indústria moderna acentuou a cisão entre o trabalho intelectual, incumbência da classe que detém o poder material, e o trabalho manual, destinado aos operários, sendo que

Com esta divisão o operário fica restrito às tarefas de execução, sendo expropriado do saber sobre o trabalho e perdendo a característica que o fazia humano: a possibilidade de pesá-lo, planejá-lo, cria-lo. A ciência, por sua vez, que já existe na consciência dos trabalhadores, passa a ser privilégio das categorias a quem cabe planejar o trabalho, concretizando-se na maquinaria, que atua sobre o operário como uma força que lhe é estranha e o domina (KUENZER, 2011, p. 47).

Contrapondo esta constatação, Marx e Engels (2005) apresentam os princípios que poderiam superar a “divisão da sociedade em diferentes classes contrapostas entre si” (MARX; ENGELS, 2005, p. 117) defendendo, dentre outros preceitos, que a educação unilateral, impregnada pelo *modus operandi* instituído pela divisão do trabalho da indústria capitalista, fosse substituída pela educação para a promoção do desenvolvimento de forma universal, que preparasse “homens cujas capacidades estejam desenvolvidas em todos os aspectos, homens que possam abraçar todo o sistema da produção” (MARX; ENGELS, loc. cit.).

Nas origens da sociedade brasileira, analisando mais precisamente a esfera familiar, pois somente nesse espaço as mulheres realmente poderiam ter participação ativa, vemos que os portugueses implantaram no Novo Mundo sua particular forma de organização: uma grande família “[...] reunida em torno de um chefe, pai e senhor forte e temido que impunha a sua lei e a sua ordem em seus domínios” (DEL PRIORI, 2014, p. 64). De acordo com Del Priori (2014), desde a colônia, a família patriarcal vigorou mesmo que a maior parte da população não pudesse arcar com os custos de um casamento legal ou em consonância com os ideais definidos pela Igreja Católica.

Entretanto, havia também, desde muito cedo, famílias chefiadas por mulheres, fato que se dava não pelo questionamento da estabilidade e solidariedade do vínculo familiar, na vigência do casamento ou do concubinato, mas pela precariedade da família, o que muitas vezes levava o homem a se ausentar para ganhar a vida longe de casa. Para aquela autora,

Algumas marcas do passado sobrevivem: a família continua a correia de transmissão de valores e tradições. É “em casa” que aprendemos sobre o certo e o errado, sobre nossa cultura e nosso passado. Encontramos também aquelas famílias em que o papel dos “agregados” – padrinhos e madrinhas, afilhados, parentes, pobres – ainda é muito forte, assim como as chefiadas por mulheres independentes, uma velha tradição no país (DEL PRIORI, 2014, p. 65).

O primeiro espaço da educação profissional que se tem notícia se dava a partir da observação das práticas cotidianas e da participação direta nas atividades de trabalho. Segundo Cunha (2005), na Colônia, o ensino de ofícios manufatureiros se constituía de processos “assistemáticos” em que havia regras flexíveis para o estabelecimento do corpo de aprendizes, e o “fato de um ou outro aprender o ofício não era intencional nem necessário” (CUNHA, 2005, p. 29). Nos engenhos, a força de trabalho escrava, predominantemente composta de mulheres e homens negros, e de homens livres enfrentava condições ainda mais penosas:

[...] a aprendizagem dos ofícios, tanto de escravos quanto de homens livres era desenvolvida no próprio ambiente de trabalho, sem padrões ou regulamentação, sem atribuição de tarefas próprias para aprendizes. [...] Ao contrário da aprendizagem corrente na Metrópole e mesmo em certos centros urbanos da Colônia, os aprendizes não eram necessariamente crianças ou adolescentes, mas os indivíduos que eventualmente demonstrassem disposição para a aprendizagem, em termos tanto técnicos (força, habilidade, atenção) quanto sociais (lealdade ao senhor e ao seu capital), na forma das instalações, instrumentos de trabalho, matéria-prima, mercadorias e à conservação de si próprio, também capital (CUNHA, 2005, p. 31-32).

Para Manfredi (2002), esse processo educativo alicerçou o sistema escravocrata no período colonial e deixou “marcas profundas na construção das representações sobre o trabalho como atividade social e humana” (MANFREDI, 2002, p. 71). Instituída pelo pensamento burguês, a igualdade entre os homens, que superaria a opressão do senhor sobre o escravo, na verdade promoveu a separação entre proprietários e não proprietários, gerando um novo direito e o equivalente não direito à plena liberdade assim como “a proposta de uma educação para os proprietários, os cidadãos, e uma outra educação para os não proprietários, para os cidadãos de segunda categoria” (BUFFA; ARROYO; NOSELLA, 2010, p. 31).

A partir do século XIX, mediante as transformações por que passou a sociedade brasileira, decorrentes do fortalecimento do capitalismo, do desenvolvimento das cidades e da ascensão da burguesia, superando as relações senhoriais, emergiram novas relações sociais que redefiniram o papel da mulher e sua importância para a família e para a comunidade. A mulher passa a representar a figura predominante do espaço privado. A dedicação à supervisão da casa e aos cuidados com a primeira educação dos filhos são valorizados, embora esta mulher ainda permaneça submetida ao marido/pai podendo, inclusive, ser objeto de barganha para obtenção de ascensão social pela família através do mercado matrimonial. Continua sem espaço na esfera pública e, portanto, sem participação política (DEL PRIORI; BESSANEZI, 2002).

Del Priori e Bessanezi (2002) sustentam que a realidade brasileira, mesmo sendo caracterizada a inferioridade social da mulher, não era uniforme. No sertão nordestino, agrário, patriarcal e altamente estratificado desse tempo, as mulheres livres pobres se encarregavam de atividades econômicas ligadas aos afazeres domésticos, eram lavadeiras, doceiras, costureiras, rendeiras, dentre outras atividades ou ocupações, ou seja, trabalhos que não requeressem nenhuma escolaridade. As de melhor situação social tampouco usufruíam de cidadania, vivendo a seguinte realidade:

Muitas filhas de famílias poderosas nasceram, cresceram, casaram e, em geral, morreram nas fazendas de gado. Não estudaram as primeiras letras nas escolas particulares dirigidas por padres e não foram enviadas a São Luiz para o curso médio, nem a Recife ou Bahia, como ocorria com os rapazes de sua categoria social. Raramente aprenderam a ler, quando o fizeram, foi com professores particulares, contratados pelos pais para ministrar aulas em casa. Muitas apenas conheceram as primeiras letras e aprenderam a assinar o nome. Enquanto os irmãos e primos do sexo masculino liam Cícero, em latim, ou Virgílio, recebiam noções de grego e do pensamento de Platão e Aristóteles, aprendiam a arte de bordar em branco, o crochê, o matiz, a costura e a música (DEL PRIORI; BESSANEZI, 2002, p. 250).

Concomitantemente, o sul do país, caracterizado por um grupo racial branco mais numeroso que o negro, tinha na pecuária extensiva a atividade econômica predominante, e diferentemente dos grandes centros exportadores, apresentava uma produção voltada para o mercado interno e para acumulação de pequeno peso. Essa região, que contava desde a colonização com uma atuação da mulher mais marcante nos trabalhos fora da casa, a tendência de urbanização desse período instituiu novos padrões de comportamento no universo feminino. Segundo Del Priori e Bessanezi (2002, p. 290-292), as moças trabalhadeiras domésticas, das roças ou das indústrias aspiravam:

[...] o projeto burguês de restrição das mulheres aos papéis de esposa, mãe e dona de casa [...] imagens idealizadas que serviam de referência de distinção para a elite urbana foram utilizadas como justificativa, por parte de empresários, para o pagamento de baixos salários e, por parte de muitos líderes operários, para a tentativa de exclusão das mulheres e crianças do mercado de trabalho (DEL PRIORI; BESSANEZI, 2002, p. 290-292).

Nessa sociedade, assentada em concepções culturais e, sobretudo, religiosas ancoradas em valores misóginos²³, da mulher se esperava o recato, a ausência, o silêncio e a subordinação, o que a relegava a uma quase inexistente influência na ordem social, política ou

²³ De acordo com Dicionário Aurélio online o termo se refere a *que ou quem tem horror a mulheres*. <<http://www.dicionariodoaurelio.com/Misogino.html>>. Acesso em: 06 ago. 2014.

econômica. Esta realidade tornava ainda mais limitada a educação da mulher, pois não existindo educação destinada à maioria da população ou àquela em precárias condições de vida, mas exclusivamente a de cunho religioso e restrita à classe abastada, somente uma mínima parcela de sinhazinhas conseguia ter acesso à educação, como descreve Del Priori e Bessanezi (2002):

O programa de estudos destinados às meninas era bem diferente do dirigido aos meninos, e mesmo nas matérias comuns, ministradas separadamente, o aprendizado delas limitava-se ao mínimo, de forma ligeira, leve. Só as que mais tarde seriam destinadas ao convento aprendiam latim e música; as demais restringiam-se ao que interessava ao funcionamento do futuro lar: ler, escrever, contar, coser e bordar; além disso, no máximo, que “a mestra lhes refira alguns passos da história instrutivos e de edificação, e as faça entoar algumas cantigas inocentes, para as ter sempre alegres e divertidas”. No conjunto, o projeto educacional destacava a realização das mulheres pelo casamento, tornando-as afinal hábeis na “arte de prender a seus maridos e filhos como por encanto, sem que eles percebam a mão que os dirige nem a cadeia que os prende”. Em outras palavras, devia-se aguçar seu instinto feminino na “velha prática da sedução, do encanto.” (DEL PRIORI; BESSANEZI, 2002, p. 50-51, grifos das autoras).

Dessa forma, neste período, caracterizou-se a intensa precarização do trabalho doméstico realizado pelas mulheres, sendo que o principal lugar da mulher, predominantemente da negra alforriada ou escrava, na atividade produtiva era reservado ao exercício do pequeno comércio. De acordo com Del Priori e Bessanezi (2002, p. 144), “em lugares como Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo, estabeleceu-se uma divisão de trabalho assentada em critérios sexuais, em que o comércio ambulante representava ocupação preponderantemente feminina”. As chamadas “negras de tabuleiro” representavam a maior classe trabalhadora feminina do Brasil colonial.

Depois de instituído o Império, em 1827, foi determinado legalmente que escolas de primeiras letras gratuitas, denominadas pedagogias (DEL PRIORI; BESSANEZI, 2002, p. 444), fossem instaladas nas localidades mais populosas, o que ocorreu de forma precária e escassa. Era este o único nível disponibilizado a uma mínima parcela de meninas, as brancas geralmente da elite, pois as meninas da classe popular desde cedo se encarregavam das lidas domésticas ou da roça, e às negras e indígenas cabia a educação em seu próprio grupo. A presença feminina na escola e a impossibilidade de existência de turmas mistas²⁴ gerou a

²⁴ Como explicita Hahner (2011), a ideia da coeducação (educação destinada a pessoas de ambos os sexos) seria muito debatida na década de 1860, mas só ganhou força no fim da década de 1870. Fato que decorreu, principalmente, de questões econômicas ligadas ao crescimento urbano e aliadas à crescente taxa de alfabetização feminina, o que, por sua vez, levou à contratação de professoras que poderiam receber salários menores.

necessidade de formação de professoras que se encarregassem das salas de aula para meninas, desencadeando a feminização do magistério (DEL PRIORI; BESSANEZI, 2002, p. 444).

A admissão de professores para o exercício da docência estava, nesse momento, mais ligada às noções moralizantes e de divulgação de conhecimentos básicos, já que a formação não era considerada pré-requisito para que se ocupasse o cargo. No caso das professoras, o conceito moral a atingir haveria de ser maior enquanto o conhecimento científico a ministrar deveria ser menor. A mesma precariedade era admitida no estabelecimento das escolas não havendo uma exigência em torno da adequação de estrutura ou materiais. A Lei de 15 e outubro de 1827 assim organizava o ensino²⁵, as escolas, as/os professoras(res), os currículos e as/os alunas(os):

Art. 5º Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiveram a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais.

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos, preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Art. 7º Os que pretendam ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação.

Art. 11. Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.

Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º (BRASIL, 1827).

Havia também um número considerável de mulheres ministrando a educação doméstica, sendo estas por vezes estrangeiras e residiam nas casas de seus patrões: “[...] cabia às preceptoras preparar, na esfera privada, os requisitos necessários às mulheres no estatuto da esfera pública” (LÔBO; FARIA 2008, p. 32). Obviamente tratava-se da educação das

²⁵ O ensino mútuo, monitorial ou método lancasteriano surgiu na Inglaterra com Bell e Lancaster, nos fins do século XVIII. Envolve técnicas didáticas (prevendo a monitoria por parte dos alunos mais graduados), organização das salas (numerosas), e seleção de conteúdos e materiais de ensino. Possuía a vantagem de difundir o ensino de forma rápida e pouco onerosa. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/105/3/01d06t03.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2015.

mulheres da elite. As preceptoras ministravam o ensino para meninos e meninas, de acordo com o interesse manifestado pelas famílias e observando as especificidades de cada gênero.

Entre 1840 e 1856 foram constituídos aparelhos educacionais estatais, as Casas de Educandos Artífices, para oferecer educação aos órfãos abandonados e aos menores pobres e desvalidos. Essas instituições eram vistas como obras de caridade e ofereciam formação para o desempenho de ofícios, principalmente, nos cais, nos hospitais, em arsenais do Exército e na Marinha. Os jovens aprendizes obtinham também a instrução primária e permaneciam no asilo durante três anos depois de concluída a formação para trabalhar nas oficinas como forma de ressarcimento aos cofres públicos (MANFREDI, 2002).

Somente na virada do século, despontaram os primeiros movimentos ligados à preocupação com a instrução de meninas, decorrentes das iniciativas de grupos de trabalhadores partidários do socialismo e anarquismo, especialmente este último, que defendia a escolarização de mulheres, assim como nas leis que promoveram o afrouxamento do escravismo (DEL PRIORI; BESSANEZI, 2002).

Para Hahner (2011), a necessidade de modernização da sociedade incidiu sobre os discursos a favor da educação da mulher, embora isto não significasse transpor o espaço privado que ocupava, ao contrário, sua educação era justificada pelo dever na orientação dos filhos e na administração do lar. Uma das ocupações socialmente aceitas para as mulheres era o magistério que oportunizava a estas algum *status* social, mesmo que os salários fossem inferiores aos dos homens e os cargos de chefia continuassem sob o domínio destes. Sendo assim, a conquista do espaço educacional ainda representava uma forma de subjugação das mulheres à liderança dos homens, pois bem antes da virada do século XX, apesar de as mulheres serem maioria no ensino infantil “[...] *elas* seriam os inspetores das escolas primárias, manteriam a superioridade na administração do ensino superior e estabeleceriam as políticas da educação em todos os níveis” (HAHNER, 2011, p. 6, grifo nosso).

Na época, escolas de educação profissional, apartadas do ensino secundário ou do superior, direcionavam o ensino à formação de trabalhadores das oficinas, fábricas e arsenais, e artífices, e

[...] ora partiam de associações civis (religiosas e/ou filantrópicas), ora das esferas estatais – das províncias legislativas do Império, de presidentes de províncias, de assembleias provinciais legislativas. Por vezes, também, resultavam de entrecruzamento e ambas, isto é, da combinação de entidades e grupos da sociedade civil com o Estado, o qual os apoiava mediante a transferência de recursos financeiros. Assim, a Educação Profissional, como preparação para os ofícios manufatureiros, era ministrada nas academias

militares (Exército e Marinha), em entidades filantrópicas e nos liceus de artes e ofícios (MANFREDI, 2002, p. 76).

Emanavam dessas ações, promovidas pela iniciativa privada ou providas pelos Estados²⁶, duas concepções de formação do trabalhador: a assistencialista e compensatória, que oportunizava aos pobres e desafortunados a chance de aprender um ofício que dignificasse sua existência; outra, atrelando a educação ao treinamento de habilidades artesanais, considerado qualificado, o que tornava a classe popular útil ao desenvolvimento econômico do país.

O primeiro curso profissionalizante destinado às mulheres no Brasil foi inaugurado em 1881, no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro; e, em 1911, em São Paulo com a duração de quatro meses. Escolas profissionais oficiais destinavam ao público feminino o ensino de “economia e prendas manuais” (MANFREDI, 2002, p. 78/86). Tais mecanismos promoveram a legitimação da estrutura social excludente, herdada do período colonial.

A conjuntura da chamada Primeira República, 1889 a 1930, desencadeou na educação profissional uma nova proposta que visava transformar escolas de aprendizes existentes em um único sistema. Na formulação desse projeto de educação, constatou-se o empenho dos dirigentes em promover a ordem social e a acomodação de certa população ao processo de urbanização e industrialização que se instituía, embora, à época, ainda vigorasse o domínio do capital agrário-exportador (PEREIRA, 2003; TAVARES, 2012; MANFREDI, 2002; KUNZE, 2009).

O desenvolvimento industrial capitalista, como modo de produção e de vida, tão cedo revelou o papel de protagonistas dos trabalhadores, os quais, mediante suas organizações, promoveram uma série de movimentos grevistas, que se espalharam por todos os principais centros industriais. Num clima de movimentos de contestação social e política, o ensino profissional foi visto pelas classes dirigentes como um antídoto contra o apregoamento das ideias exóticas das lideranças anarco-sindicalistas existentes no operariado brasileiro, o qual, na época, era majoritariamente formado por imigrantes estrangeiros. Além disso, outra facção das classes dominantes, o grupo dos chamados industrialistas, não só entendia que o ensino profissional serviria como poderoso instrumento para fazer frente ao avanço do movimento operário, mas também, a exemplo dos países europeus e dos Estados Unidos, defendia o ensino público como instrumento de emancipação econômica, social e política (MANFREDI, 2002, p. 82).

Por outro lado, uma das frentes do projeto de consolidação do regime republicano, naquele momento era incutir a noção de aparelho governamental provedor do atendimento

²⁶ Na Constituição de 1891, a União fixava padrões para a escola secundária e superior, enquanto que a primária e a técnico-profissional eram responsabilidade dos Estados. (KUNZE, 2009).

geral aos cidadãos, sendo o aperfeiçoamento da educação popular e a instrução pública peças estratégicas do governo de Marechal Manuel Deodoro da Fonseca (1889-1891) para expandir e modernizar o país.

O propósito de oferecer ao povo, que se aglutinava nas cidades, uma profissão, uma ocupação ou um ofício por meio do ensino profissional significava, especificamente, a geração de maiores incentivos ao trabalho e mão-de-obra às indústrias que começavam a surgir no país, devido às mudanças que vinham ocorrendo na sua economia agrário-exportadora (KUNZE, 2009, p. 11).

Sendo assim, esse contexto de mudança de padrões na produção e na economia e de enfrentamento nas questões do trabalho assalariado provocou o surgimento de uma política pública educacional, criando uma rede escolar profissional distinta das demais instituições de formação da época.

O pontapé inicial foi o Decreto 1.606, de 29 de dezembro de 1906, assinado pelo presidente Afonso Augusto Moreira Penna, criando o Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, que seria órgão governamental responsável pelo Ensino Profissional. Três anos depois, pelo Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, assinado pelo presidente Nilo Peçanha, se criou a rede de Escolas de Aprendizes e Artífices²⁷, articulada em âmbito nacional sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. Neste decreto estipulou-se que essas escolas ofertariam educação profissional gratuita de nível primário, foi indicado o estabelecimento de currículo e de metodologia diferenciados para o ensino previram-se as condições de ingresso e a destinação esperada dos egressos.

No Decreto 7.566, justifica-se a instalação de uma dessas escolas em cada capital pelo crescente aumento da população nas cidades, especificamente da classe proletária, cujos filhos, deveriam ser afastados da ociosidade ignorante, “escola do vício e do crime”, por meio da aprendizagem de um ofício. Os alunos deveriam ter entre 10 e 13 anos, ser comprovadamente filhos de “desfavorecidos da fortuna”, não possuir nenhum defeito físico que acarretasse a impossibilidade do desenvolvimento do ofício ou doença infecciosa e, caso necessário, aos que não fossem alfabetizados, o diretor da escola se incumbiria de realizar a elevação da escolaridade ao patamar necessário. Percebe-se, dessa forma, a pré-seleção que esta escola já se incumbia de realizar, ofertando o conhecimento técnico somente aos que

²⁷ De acordo com Soares (1982 apud KUNZE, 2009), no ano de 1910 foram inauguradas 19 Escolas de Aprendizes e Artífices no território brasileiro: em janeiro as do Maranhão, do Paraná, de Alagoas e de Campos/RJ; em fevereiro as de Pernambuco, do Espírito Santo e de São Paulo; em maio as de Sergipe e do Ceará; em junho a da Bahia; em agosto a do Pará; em setembro as de Santa Catarina e de Minas Gerais; e em outubro a do Amazonas.

futuramente estivessem aptos a ocupar um posto de trabalho assalariado nas indústrias locais que, de acordo com o Decreto, deveriam ser consultadas com o intuito de se estabelecer oficinas de trabalho manual ou mecânico mais convenientes. Por isso,

[...] não há dúvida de que aos objetivos das Escolas de Aprendizes e Artífices se associam à qualificação de mão-de-obra e controle social de um segmento em especial: os filhos das classes proletárias, apreendidos como potenciais elementos adquirentes de vícios e hábitos nocivos à sociedade e à construção da nação. Aí está o embrião da atual rede nacional de instituições de educação tecnológica (PEREIRA, 2003, p. 5).

Contudo, a educação do povo, mesmo alardeados seus inestimáveis préstimos, não obteve a devida atenção e logo em sua instalação começou a enfrentar severas dificuldades.

O trabalho de Gomes (2004), que desenvolveu uma pesquisa na Escola de Aprendizes e Artífices de Campos (1910-1942), nos oferece algumas pistas sobre a realidade dessas escolas. Para este autor, um dos fatores que insidia prejudicialmente no ensino era decorrente do fato de o Decreto 7.566 prever a instalação das oficinas das escolas em prédios já existentes, pertencentes à União ou cedidos. Ou seja, nem sempre em espaços condizentes com a atividade a ser desenvolvida. Um segundo ponto se relacionava à falta de habilitação do corpo docente para o ensino, devido à completa inexistência de qualificação naquele momento. Os professores em atividade haviam saído diretamente do ensino primário, sem nenhuma noção do que deveriam lecionar no ensino profissional. O que utilizavam nas aulas não poderia ser mais que o conhecimento empírico de sua própria prática profissional.

Conjugado a isso, havia uma excessiva liberdade, conferida pelo programa educativo aos diretores, o que acelerou o mau funcionamento das escolas, tornando seu desempenho aproximado ao das escolas primárias comuns, porém incumbidas do ensino de alguns trabalhos manuais. Era também recorrente a frequência irregular²⁸ dos alunos, o alto índice de desistências e a falta de instrumentos e máquinas adequadas ao ensino técnico. Desse modo, se caracterizou o descaso por parte da União para com essas escolas, pois justamente o Rio de Janeiro, assim como Minas Gerais, São Paulo, Rio Grande do Sul e Paraná, despontava no ranking industrial nacional desde 1907²⁹ (GOMES, 2004).

²⁸ Somente alguns anos depois foi instituído um regulamento que visava a organização dessa escola, o Decreto nº 13.064, de 12 de junho de 1918, do presidente Wenceslau Braz P. Gomes que, dentre outros pormenores, determinava a obrigatoriedade da presença dos alunos nos cursos.

²⁹ (KUNZE, 2009, p. 11 apud CUNHA, 2000).

O propósito industrialista³⁰ dos criadores das Escolas de Aprendizes e Artífices³¹ só teve maiores êxitos em São Paulo, onde o crescimento industrial favoreceu o aprimoramento das oficinas devido às exigências da produção fabril do estado. O restante das escolas não apresentou os mesmos resultados, ficando a oferta de cursos restrita aos ofícios de marcenaria, de alfaiataria e de sapataria, mais artesanais do que manufatureiros (GOMES, 2004). Essa era a realidade da região central do país, onde não havia consistente demanda de força de trabalho qualificada, fazendo com que essas escolas se adequassem aos mercados locais e oferecendo aos alunos a formação com a qual pudessem atuar de acordo com ocupações profissionais disponíveis.

Assim, a função assistencialista, disciplinadora e moralizadora da escola tornou-se preponderante sobre a sua função de preparadora da força de trabalho. Em Goiás, isto ficou mais evidente devido ao nível de desenvolvimento das forças produtivas do estado, que permanecia eminentemente agrário, com a economia fundamentada na agricultura de subsistência e uma incipiente pecuária de corte para o comércio e com outras regiões do país (SÁ; ARAÚJO; NUNES, 2014, p. 12).

Houve tentativas de melhor estruturação do ensino profissional no Brasil³² no decorrer de mais de duas décadas, após a criação das escolas federais. Porém, essa modalidade de ensino não recebeu maior atenção nem mesmo com a próxima empreitada em nível nacional de unificação do sistema de ensino, na instituição das Reformas da Educação Francisco Campos³³, em 1931:

[...] a Reforma da Educação Francisco Campos assumiu o caráter modernizador-conservador de um novo Estado que se opunha ao Estado liberal da República Velha, cuja estrutura educacional caracterizou-se pela descentralização e ausência de política educativa nacional. Ou seja, a reforma inova por ser a primeira a criar uma estrutura para o sistema de ensino nacional, mas, por outro lado, **embora o discurso reformador desvinculasse o ensino profissional de seu caráter tradicional assistencialista, manteve-se o caráter acadêmico do ensino secundário e**

³⁰ Nos cem anos que antecederam a Revolução de 1930, a economia brasileira vinha se desenvolvendo integrada no capitalismo “internacional” como exportadora de alimentos e matérias-primas, e importadora de bens industrializados e combustíveis, até que as contradições geradas por esse desenvolvimento determinaram a progressiva substituição de importações por manufaturados locais. A partir de 1937, o Estado assumiu um novo papel, intervindo direta e intensamente na economia, promovendo a industrialização. (CUNHA, 2000, p. 17).

³¹ Na reestruturação de Gustavo Capanema (Lei 378, de 13/01/1937) essas escolas passaram a se chamar Liceus e foram vinculadas ao Ministério da Educação e Saúde.

³² Um estudo aprofundado dos documentos norteadores dessas escolas pode ser encontrado no capítulo 4 da tese de Almeida (2010), itens 4.1. Apostas iniciais da União no ensino profissional: as Escolas de Aprendizes e Artífices e 4.1.2. A padronização dos currículos nas Escolas de Aprendizes e Artífices.

³³ Decreto nº 19.851 de 11 de abril (Ensino Superior), Decreto nº 19.890 de 18 de abril (Ensino Secundário) e Decreto nº 20.158 de 30 de junho (Ensino Comercial).

sua articulação com o ensino profissional, oficializando-se, mais uma vez, o dualismo configurado por um segmento enciclopédico e preparatório para o ensino superior e outro segmento profissional independente e restrito em termos de configuração produtiva e ocupacional. Além disso, num momento em que a ideologia do desenvolvimento começava a ocupar o espaço na vida econômica do país, contraditoriamente a reforma restringiu a possibilidade de oferta consistente do ensino técnico, científico, para a qualificação de profissionais para os diversos setores produtivos (ALMEIDA, 2010, p. 138, grifos nossos).

Um novo modelo de ensino profissional, denominado ensino industrial, foi criado no governo de Getúlio Vargas mediante a *Lei* orgânica do ensino industrial, Decreto-Lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Esta regulamentação previa o alargamento e um alto nível de controle e intervenção estatais de fiscalização e orientação pelos órgãos governamentais. O conjunto de instituições que o ensino profissional passou a integrar assim se constituía: escolas industriais e escolas técnicas federais, sob a administração e orientação pedagógica do Ministério da Educação (art. 60); escolas artesanais, sob a autorização, administração e supervisão dos Estados e do Distrito Federal (art. 63 a 66), cujo funcionamento era condicionado à anuência do Conselho Nacional de Educação (CNE); e escolas de aprendizagem, administradas pelos estabelecimentos industriais (art. 67 e 69), orientadas por diretrizes pedagógicas do Ministério da Educação e por este inspecionadas (BRASIL, 1942).

As escolas industriais e as técnicas federais responderiam pela oferta do grau secundário de ensino e proporcionariam a gratuidade exclusivamente mediante comprovação de que o aluno fosse privado de meios financeiros suficientes (art. 72, I). Em contraposição à legislação que regulamentava as Escolas de Aprendizes e Artífices, isto representou uma perda para os trabalhadores mais pobres, pois os critérios de admissão em qualquer curso deixou de prever a consideração da condição socioeconômica do trabalhador, passando a haver uma seleção por meio de vestibulares. De acordo com Sá, Araújo e Nunes (2014) aliado a esse fator, a formação passou a ocorrer em regime de tempo integral, o que impedia jovens trabalhadores de acessá-la. Por isso, estes autores consideram que “[...] as leis orgânicas elaboradas no Estado Novo (1937-1945) aumentaram a dualidade existente na educação brasileira [...]” (SÁ; ARAUJO; NUNES, 2014, p. 13).

O Decreto-Lei n. 4.073/1942 trouxe outra modificação substancial, possibilitou aos portadores de diplomas de curso técnico prosseguir os estudos em estabelecimentos de ensino superior (art. 18, III). Porém, a articulação do ensino industrial com o ensino superior exigia que os alunos egressos daquele só poderiam ingressar em cursos diretamente relacionados ao curso técnico que fora concluído, restringindo e determinando as opções disponíveis na

continuidade dos estudos. Conforme Teixeira (2005 apud ALMEIDA, 2010, p. 199), isso se traduziu em uma conquista parcial, pois gerou uma “classificação social dos alunos”.

A ideia de que a formação do trabalhador deveria se ater às suas atividades práticas ficam bem explicitadas no art.5º. Ali se afirma que o ensino de ofício e técnicas deve propiciar a aprendizagem através dos processos de sua “exata” execução prática aliados a conhecimentos teóricos a eles relativos (BRASIL, 1942). Essa prescrição convergia o ensino ao preparo em habilidades voltadas para o desempenho funcional, desvinculando-o da integralização com o ensino propedêutico. Cunha (2000) explica que este direcionamento, o de preparação do trabalhador para o desempenho de tarefas, sempre esteve presente na educação profissional e sempre correspondeu ao objetivo das instâncias governamentais de empregar, ocupar e controlar as camadas pobres.

O art. 5º também admite à mulher o direito de ingressar nos cursos industriais. No entanto, esta isonomia esbarra, em seguida, na palavra “porem” que irá impedir à mulher o trabalho que a ela não se adeque sob o ponto de vista da saúde. Outra diferenciação está no art. 26, que trata das práticas educativas obrigatórias, a educação física e a educação musical, e das específicas, aos alunos do sexo masculino a educação premilitar e às do sexo feminino a educação doméstica, esta orientada para o ensino dos misteres próprios da administração do lar (art. 26, §2º). O artigo 73 incumbe os poderes públicos da instituição de estabelecimentos de ensino industrial para frequência “exclusivamente feminina, e destinados à preparação para profissões a que se dediquem principalmente as mulheres” (BRASIL, 1942), ao mesmo tempo delimita essa obrigação a uma não esclarecida “medida conveniente”.

Essas prescrições ilustram o acirrado embate em torno do estereótipo colonial feminino recluso aos afazeres domésticos, enquanto aos homens cabia o trabalho no espaço público para o sustento da família. Longe de ser uma situação possível para as classes populares, o que se configurou foi uma participação considerável de mulheres na proporção da população economicamente ativa. No entanto, seu trabalho era visto como mero suplemento à renda masculina além de representar uma das facetas das mais brutais formas de discriminação da sociedade desigual que foi construída ao longo dos séculos no país, de acordo com Del Priori e Bessanezi (2002, p. 516),

A mulher pobre, cercada por uma moralidade oficial completamente desligada de sua realidade, vivia entre a cruz e a espada. O salário minguado e regular de seu marido chegaria a suprir as necessidades domésticas só por um milagre. Mas a dona de casa, que tentava escapar à miséria por seu próprio trabalho, arriscava sofrer o pejo da “mulher pública”.

Em vez de ser admirada por ser “boa trabalhadora”, como o homem em situação parecida, a mulher com trabalho assalariado tinha de defender sua reputação contra a poluição moral, uma vez que o assédio sexual era lendário (DEL PRIORI; BESSANEZI, 2002, p. 516, grifos das autoras).

No estado de Goiás, a transferência da antiga capital, Vila Boa hoje Cidade de Goiás, para a nova capital, Goiânia, trouxe também a Escola de Aprendizes e Artífices, que passou a chamar-se Escola Técnica de Goiânia, em 1942. O momento era de expansão de áreas produtoras de matérias-primas para a indústria e ampliação do mercado interno consumidor e “Diante disso, o Governo Vargas empreendeu a ‘Marcha para o Oeste’, a fim de integrar novas fronteiras agrícolas” (SÁ; ARAÚJO; NUNES, 2014, p. 2), o que exigiu da educação profissional um novo enquadramento. O primeiro vestibular da Escola Técnica de Goiânia foi realizado em 1943 com a aprovação de 170 alunos, mas foi somente no ano seguinte, 1944, que foram disponibilizadas vagas para mulheres nessa instituição.

O ensino técnico da Escola Técnica de Goiânia contava com a possibilidade de internato para os alunos do interior, no primeiro vestibular 92 alunos conseguiram vagas no internato, ficando o restante como semi-internos. Às alunas não era dada essa prerrogativa porque não havia alojamento para mulheres.

Em 1949, segundo Estela Xavier (XAVIER, 2014), uma ex-aluna da instituição, o número de mulheres que estudavam na Escola Técnica de Goiânia não chegava a 4% do número de estudantes:

Mais de 600 alunos. Mulher tinha 23. [...] Era um ensino de tempo integral, a gente entrava às sete da manhã e saía às cinco da tarde. [...] Nós passávamos por tudo. No primeiro ano a gente passava em cada oficina pra ver qual seria a tendência ou a preferência da gente pelo trabalho, porque todo mundo trabalhava. Então a gente recebia o uniforme, que era uma saia bege com uma blusa branca [...] e pra oficina nós tínhamos o avental e os alunos tinham um macacão (XAVIER, 2014, s./p.).

Mas a oportunidade de “passar por todas as oficinas” não significava exatamente a possibilidade de escolha do curso que as alunas fariam.

Eu fiz de alfaiataria porque minha mãe não me deixou fazer. Eu queria fazer eletrotécnica, mas minha mãe dizia que era profissão masculina. [...] As mães não deixavam porque havia muita coisa tipo assim: isso é masculino e isso é feminino. Não todas as mães que, como sempre, tem alguém que é mais evoluído e alguém que é mais à antiga (XAVIER, 2014, s./p.).

A primeira entrada de mulheres em cursos tipicamente “masculinos” na Escola Técnica de Goiânia ocorreu em 1947, com o início do ensino técnico industrial (segundo

ciclo), quando duas alunas foram aprovadas nos cursos Técnico de Construção de Máquinas e Motores e Técnico em Edificações (SÁ; ARAÚJO; NUNES, 2014, p. 10). Para o ambiente da escola, tal fato com certeza representou um acontecimento diferenciado devido ao tradicionalismo vigente na sociedade da época, em que os valores difundidos nas escolas estavam atrelados à cultura familiar, principalmente nesta em que o diretor da instituição residia dentro dela.

Era ele [o diretor], a Zezé³⁴, a Maria Helena e a mulher dele, dona Dora... Principalmente pra gente sentir o sentido de família. E que também ele morava ali e, a qualquer momento, ele estaria lá. Era uma assistência muito boa que eles davam. A dona Dora era muito boa e a Zezé estudava lá. Ela era aluna. Então a gente sentia assim porque a gente tinha muita noção de família na época. Então era uma família dirigindo uma escola. [...] Geralmente nos intervalos depois do almoço a gente sentava, botava o avental no chão e sentava na grama lá do campo e ficava conversando. Então juntava uns grupos, uns rapazes, e a gente ficava conversando até a hora de voltar pra sala de aula. E diretor sempre andando com as mãos pra trás e os inspetores olhando o que a gente estava fazendo. Então você sentia um paternalismo também ali, de um pai tomando conta da escola toda, dava um sentido de família, de escola-família (XAVIER, 2014, s./p.).

Se o compromisso do ensino industrial³⁵, consonante com o ideário dessa época, se identificava com “uma consciência da necessidade de recursos humanos adequados para o sucesso de qualquer proposta de desenvolvimento nacional” (RODRIGUES, 1982, p. 20), da mesma forma, o trabalho das mulheres na sociedade urbano-industrial conclamava sua presença no processo de modernização do País, expandindo, assim, sua atividade a esferas anteriormente negadas. No entanto, sua contribuição continuava direcionada a uma nova forma de servir o outro, observando e intervindo nas esferas do espaço público em que suas ações pudessem ser inspiradas pela condição vivida no espaço da casa e, ao mesmo tempo, refleti-las (LÔBO; FARIA, 2008).

O artigo 3º do Decreto Lei n.4.073/1942 representando parte dos conceitos fundamentais do ensino industrial, firma claramente os compromissos que este deve atender: prover as necessidades crescentes e mutáveis de empresas de mão de obra suficiente e adequada e promover continuamente, para a nação, a mobilização de eficientes construtores de economia e cultura, através da formação humana e profissional do trabalhador (BRASIL, 1942).

³⁴ Aluna do Curso Técnico de Construção de Máquinas e Motores, aprovada em 1947.

³⁵ Organização das escolas industriais e técnicas, as modalidades e graus de ensino podem ser pesquisados na tese de Almeida (2010).

O agente articulador da presença e garantia de atendimento às demandas empresariais locais seria o administrador escolar cuja incumbência, estipulada no artigo 57, se relaciona à produção de condições realistas e eficientes, “em permanente contato com as atividades exteriores de natureza econômica, especialmente com as que mais se relacionem ao ensino ministrado”, sendo facultativa a criação de um “conselho consultivo composto de pessoas de representação nas atividades econômicas do meio” que viessem a colaborar com este intento (BRASIL, 1942).

Do ponto de vista da análise dos currículos dos cursos ofertados pelas escolas industriais, Almeida (2010, p. 215) conclui que estas desenvolviam um projeto educativo adequado à contenção de “expectativas de ascensão social dos alunos das classes populares”, pois a representatividade das disciplinas de cultura técnica superava substancialmente as de cultura geral. Esse caráter dualista, de um lado a educação acadêmico-generalista e de outro a educação profissional³⁶, de concepções de ensino e de práticas escolares foi, ao longo das décadas de 1940 a 1970, preservado nas perspectivas legais e nas estruturas formativas do ensino profissional (MANFREDI, 2002, p. 102).

O artigo 5º da Lei n. 3.552/1959, assinada pelo presidente Juscelino Kubitschek, dispondo sobre a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do então Ministério da Educação e Cultura (MEC)³⁷, demonstra como a esfera governamental estipula duas formas de subordinação, a primeira dos alunos, para com os profissionais a quem prestarão assistência, e a segunda da escola, que deve acatar as exigências do mercado:

Art 5º Os cursos técnicos, de quatro ou mais séries, têm por objetivo assegurar a formação de técnicos para o desempenho de funções de imediata assistência a engenheiros ou a administradores, ou para o exercício de profissões em que as aplicações tecnológicas exijam um profissional dessa graduação técnica.

Parágrafo único. Êsses cursos devem adaptar-se às necessidades da vida econômica, das diversas profissões e do progresso da técnica, articulando-se com a indústria e atendendo às exigências do mercado de trabalho da região a que serve a escola (BRASIL, 1959).

³⁶ De acordo com Alves (1997 apud MANFREDI, 2002) enquanto o primeiro oferece um conjunto básico de conhecimentos constantemente ampliado à medida do progresso dos estudos, o segundo recebe um conjunto de informações relevantes para o domínio do ofício, sem aprofundamento teórico, científico e humanístico o que impede as possibilidades de continuidade de formação.

³⁷ A sigla continuou sendo usada mesmo quando em 1985, é criado o Ministério da Cultura até os dias atuais. Sendo que em 1992, uma lei federal transformou o MEC no Ministério da Educação e do Desporto e, somente em 1995, a instituição passa a ser responsável apenas pela área da educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 04 mar. 2014.

A relativa autonomia³⁸ conferida às escolas técnicas pela lei acima citada, provavelmente foi o que as preservou da desestruturação por que passou o ensino profissional oferecido nas redes oficiais durante o governo militar, em que somente as agências do Sistema S³⁹ apresentaram grande expansão. As duas modificações realizadas em seu conteúdo, instituídas pelo Decreto-Lei n. 796/69 e pela Lei n. 8.670/93, em nada alteraram o formato das Escolas Técnicas Federais ou o perfil da formação estabelecido originalmente (MANFREDI, 2002).

A chegada de empresas multinacionais na década seguinte motivou as políticas educacionais ampliando a oferta de ensino profissionalizante demandado pela consequente “aceleração do processo de industrialização” (BRASIL, 2009, p. 4). A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, aprovada em plena ditadura e em articulação com interesses do capital internacional, mantém estancada a atuação dessas instituições à formação profissionalizante de nível médio, ainda realizado em regime de cooperação com empresas.

Em 1978, a Lei nº 6.545 transforma as Escolas Técnicas Federais, autorizadas a organizar e ministrar cursos de curta duração em Engenharia de Operação, nos primeiros CEFETs (PR, MG e RJ). Seguindo o processo de ampliação gradativa, que contempla também a expansão de sua atuação para o grau superior e a pós-graduação, a Lei nº 8.948 de 1994, transformou as 19 escolas técnicas e 37 agrotécnicas federais existentes em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET)⁴⁰ prevendo a expansão da oferta de educação profissional através da criação de novas unidades de ensino por parte da União, mediante decreto específico para cada instituição.

A intensão de instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, iniciado em 1978 e também presente no governo do presidente Itamar Franco⁴¹ (1992-1995), é retomada e efetivada em 1997, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), recebendo regulamentação pelo Decreto Federal n. 2.406/97, que visava definir atribuições para os níveis básico (sem exigência de escolaridade), técnico (concomitante ou sequencial) e tecnológicos

³⁸ Art 16. Os atuais estabelecimentos de ensino industrial, mantidos pelo Ministério da Educação e Cultura, terão personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira, regendo-se nos termos da presente lei.

³⁹ Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). Disponível em: <<http://www12.senado.gov.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>>. Acesso em: 12 abr. 2014.

⁴⁰ Até então já havia, desde 1978 (Lei n. 6.545) cinco destas instituições no Brasil, nos estados de MG, PR, RJ, BA e MA.

⁴¹ Através da Lei n. 8.948/94.

desenvolvidos nos CEFET. Manfredi (2002) descreve o que seria a intensão desse governo com a remodelação das escolas técnicas federais:

Por meio dessas mudanças, as escolas técnicas ampliariam suas atividades, substituindo os longos cursos técnicos de nível médio (de três a quatro anos de duração) por cursos técnicos pós-médios, de especialização. Os concluintes do ensino médio, de caráter geral, fariam apenas a parte profissional (de preferência mediante a estruturação de cursos noturnos). No que diz respeito aos demais grupos de jovens e adultos que não tivessem concluído o ensino médio, seriam oferecidos cursos de curta duração, de capacitação e de reconversão profissional. Além disso, tenciona-se que as instituições federais atuem na prestação de serviços a empresas e a agências governamentais, de modo que tais empreendimentos gerem novas fontes orçamentárias. Todos os cursos seriam modulares, de modo que garantissem trajetórias formativas múltiplas e diversificadas, com certificação parcial e cumulativa. Enfim, a intensão é transformá-las num grande supermercado de cursos profissionalizantes, de níveis e duração o mais diversificado possível, processo que Cunha designa de “senaização” das escolas técnicas federais (MANFREDI, 2002, p. 163, grifo da autora).

O discurso do sistema, esboçado nesse decreto, harmonizava-se com a estratégia do processo de acumulação de capital global que, necessariamente, interferiria nas economias nacionais e locais, impondo a estas a celeridade do processo de desenvolvimento tecnológico e científico. Tomando como amostra o Art. 2º do Decreto 2.406/1997, pode-se verificar essa afirmação:

Art. 2º - Os Centros de Educação Tecnológica, públicos ou privados, têm por **finalidade formar e qualificar profissionais, nos vários níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia e realizar pesquisa e desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos** e a sociedade, oferecendo mecanismos para a educação continuada (BRASIL, 1997, s./p., grifos nossos).

Na formação do trabalhador, esse contexto vai desencadear um conjunto de políticas educacionais adequadas aos interesses de organismos multinacionais⁴², delineando um perfil de escola e de ensino encarregados de talhar o trabalhador polivalente e competitivo o que, segundo Coelho (2012),

Além de tolher uma formação profissional integrada com a formação geral, essa legislação induziu à fragmentação da educação, reafirmando desigualdades sociais em busca de formação sem gastos elevados, visando à acelerada formação de mão-de-obra. Para tanto, os novos cursos deveriam conferir aos estudantes as competências requeridas pela realidade do

⁴² Os principais organismos internacionais multilaterais citados nos trabalhos consultados foram: Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

mercado de trabalho, assentadas nos novos requisitos de qualificação profissional constituídos pelos “modernos” padrões de produção (COELHO, 2012, p. 89, grifo do autor).

Fortemente vinculadas a preceitos econômicos, as políticas educacionais delegavam à escola a responsabilidade de diminuir a pobreza através da realização de um modelo de formação que garantiria a jovens e adultos o emprego reduzindo a miséria e a exclusão social, independentemente de quaisquer outros condicionantes econômicos ou políticos. Para que fosse possível o progresso da nação, bastava que a mão de obra fosse adaptada às inovações tecnológicas do processo e setores produtivos, caracterizando concepções de um Estado subordinado às pressões impostas por diferentes grupos de interesses o que, segundo Bianchetti (1999, p. 92) se traduz em ações governamentais submetidas a uma “política de negociação”.

Por outro lado, para Tavares (2012, p. 2), o ensino técnico se aproximou, em maior ou menor grau e equivalência, ao ensino propedêutico da educação básica na década de 1990, de acordo com propostas estabelecidas pelas políticas educacionais, provocando a disputa de suas vagas por jovens oriundos da classe pequeno-burguesa. Isto leva a crer que o ensino nessas escolas veio galgando melhores patamares de qualidade a ponto de atrair o aluno não expectável, ou seja, se distanciando de sua função social originária, que era de atender à população à margem da sociedade. No entanto, perdura a responsabilidade de observar os interesses do mercado na formação do novo trabalhador, sintonizado com recentes e permanentemente renovadas formas de organização, gestão e tecnologias.

Segundo Frigotto (2010, p. 70), esta forma de compreender o trabalhador o reduz a uma abstração genérica ao localiza-lo como um produto do sistema social capitalista, “[...] para a economia burguesa não interessa o homem enquanto homem, mas enquanto um conjunto de faculdades a serem trabalhadas para que o sistema econômico possa funcionar como um mecanismo”. O homem e o valor de seu trabalho são mensurados pelas aquisições culturais ou técnicas, transformadas em capacidades e habilidades assim como nas relações sociais que trava na produção de sua existência, sendo assim é classificado como força de trabalho suficiente ou, ao contrário, o ineficiente, quando não capaz de atender às demandas do mercado.

Iniciado o século XXI, o Estado assume uma feição democrático-popular e opta por retomar o investimento público nas instituições de ensino federais. Logo no início do primeiro mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) a educação profissional voltou a ser reestruturada. O Decreto n. 5.154/2004 novamente propunha a articulação entre o ensino

técnico e o nível médio de forma integrada, além de incluir a possibilidade de que essa articulação ocorresse em cursos de educação de jovens e adultos. Mesmo que essa fosse apenas uma das possibilidades, pois as modalidades concomitante e subsequente⁴³ ainda foram mantidas, isso foi significativo para que se pudesse estruturar a formação mais apropriada ao jovem educando para o mercado de trabalho. Sobre essa as modificações propostas pelas novas políticas para a educação profissional de nível médio, observa Silva (2013):

No governo Lula, a revogação do Decreto 2.208/1997 e a aprovação do Dec. 5.154/2004, se não representou os avanços pretendidos pelos educadores de orientação progressista (Frigotto e Ciavatta, 2005), porém abriu-se a possibilidade de a formação do trabalhador dar-se numa perspectiva ampliada, a partir do retorno à integração entre Ensino Médio e Educação Profissional.

Os termos em que se processa, ou não, esta integração são questionáveis, porém é possível verificar que, a partir do Decreto 5.154/2004, houve, na esfera federal, uma retração no número de cursos rápidos e de formação unicamente técnica e um aumento no número dos cursos de maior duração, nos quais formação geral e profissional se integram (SILVA, 2013, p. 99).

Este governo também realizou duas fases de expansão, a primeira em 2005, pela Lei 11.195, e a segunda em 2007, pelo Decreto nº 6.095 de 24 de abril. Com a Lei n. 11.892/2008, foi criada a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica contemplando os Institutos Federais⁴⁴, completando o ciclo de desenvolvimento das Escolas de Aprendizizes e Artífices até os dias atuais. A reconfiguração dos objetivos da EPT estipulam algumas de suas finalidades estreitamente ligadas à qualificação de cidadãos com vistas à atuação profissional que desencadeie o desenvolvimento de setores da economia, o que deve ser combinado à identificação prévia através do mapeamento das potencialidades regionais e das demandas sociais locais.

No entendimento dos propósitos desenhados para essas instituições, a partir dos documentos que as orientam, o que se nota é uma ampliação do que já se configurava, de acordo com Tavares (2012), nesse momento é papel da educação profissional:

Promover o desenvolvimento do país por meio da oferta à população de ensino, pesquisa e extensão, **em sintonia com as demandas dos Arranjos Produtivos Locais**. Formar professores para suprir a carência de

⁴³ Na modalidade concomitante a/o estudante que esteja cursando o ensino médio pode adquirir competências de educação profissional. Na modalidade subsequente a/o estudante que já concluiu o ensino médio cursa as disciplinas específicas do curso profissionalizante do nível de ensino médio.

⁴⁴ Além deste, fazem parte da Rede Federal, a Universidade Tecnológica do Paraná-UTFPR, os CEFET do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II (Art. 1º)

profissionais habilitados enfrentada pela educação básica, sobretudo em área de Ciências. Formar técnicos, tecnólogos e engenheiros em áreas específicas, **de modo a contribuir para o desenvolvimento de setores estratégicos da economia nacional** (TAVARES, 2012, p. 10, grifos nossos).

A amplitude do compromisso que os IFs assumem perante a sociedade é extensa: ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades, ofertar cursos em consonância com arranjos produtivos locais, estimular a pesquisa aplicada, ofertar cursos de licenciatura e programas de extensão. De acordo com Tavares (2012), é inegável a contribuição que representa a expansão e interiorização dessas instituições de ensino, que antes se concentravam nas capitais e nas regiões litorâneas do país, assim como o reordenamento de seus objetivos superando a função de qualificação de mão de obra para efetivamente contribuir para a democratização do ensino e a melhoria da educação brasileira.

O apoio a processos educativos, objetivando geração de trabalho e renda, um dos objetivos dos Institutos Federais, converge com as estratégias do governo Lula para o combate à pobreza e desigualdade de gênero instituídas no BSM, mencionado na apresentação deste trabalho, e no Plano Nacional de Políticas para Mulheres⁴⁵ (PNPM), colaborando para a criação do *Programa Mulheres Mil*.

Entende-se que a Atuação docente para a verdadeira emancipação feminina implica o conhecimento da história de opressão vivida pelas mulheres. Neste sentido, observe-se o que se refere ao acesso à educação e, principalmente, o que Freire (1987) denomina como “reconhecimento crítico” do que ainda enfrentam em sua relação com o mundo, para que se consiga visualizar qual ação poderia ser articulada de forma a operar mudanças sobre as condições que produzem suas limitações.

3.1 O Programa Mulheres Mil e a inclusão das mulheres no mundo do trabalho

No início do século XX, acentuada a urbanização e incentivada a instalação das indústrias, tornou-se acirrado o embate em torno do estereótipo colonial das mulheres reclusas aos afazeres domésticos enquanto aos homens cabia o trabalho no espaço da rua para o sustento da família (DEL PRIORI, 2002). No transcorrer dos últimos séculos, cada vez mais vozes femininas clamaram maior participação na política, no acesso e produção da cultura e nas condições igualitárias de trabalho, ou seja, demandando e ganhando espaço na vida

⁴⁵ Foram instituídos no Brasil 3 (três) PNPMs: o primeiro em 2004, o segundo em 2008 e o terceiro em 2013, este com vigência até 2015. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/assuntos/pnpm>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

pública. Depois de vários movimentos feministas e de defesa dos direitos humanos, autônomos ou liderados por organismos internacionais e nacionais, o cenário atual se apresenta substancialmente modificado em decorrência de promulgação de leis, da implementação de políticas públicas e adequações no sistema judiciário.

Para situar as mulheres do programa aqui analisado no quadro mais geral da sociedade, busca-se examinar o panorama atual da participação das mulheres na estrutura demográfica, na vida produtiva e nas condições de igualdade no mundo do trabalho e acesso à educação. Para tanto, recorre-se ao Relatório Anual Socioeconômico da Mulher (RASEAM)⁴⁶, elaborado pela Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres da Presidência da República (SPM/PR), focando dados nacionais e dando ênfase aos da região Centro Oeste. Segundo este relatório, a mulher brasileira moderna, que pelos dados do Censo Demográfico de 2010 constituía 51% da quinta maior população mundial, tem importante papel na consolidação do novo perfil populacional do país. Isto se deve ao aumento da expectativa de vida e à redução da taxa de natalidade, o que coloca a maior parte das pessoas do país em idade ativa e as mulheres em condições de participação produtiva (BRASIL, 2013).

O RASEAM utilizou dados do levantamento Censo de 2011 do IBGE e, para a região Centro Oeste, informa que a população feminina é numericamente superior à masculina contando com 95 homens para cada 100 mulheres. Mas tal fato não é uniformemente distribuído ao longo da vida das mulheres e homens, ao contrário, os homens são maioria ao nascer, no entanto a elevada mortalidade por causas externas de homens jovens faz com que as mulheres sejam maioria da população a partir dos 25 anos. A maior parte das mulheres (54,5%) se declararam pretas ou pardas. A taxa de fecundidade média no Centro-Oeste foi de 1,87 filhos, menor que a média nacional (1,95 filhos) sendo maior entre as mulheres pretas ou pardas (2,05 filhos) que entre as brancas (1,60 filhos). A escolaridade também tem reflexos sobre a taxa de fecundidade que é maior quanto menor for a escolaridade: mulheres que estudam até 7 anos tem 3,05 filhos enquanto que as que estudam 8 anos ou mais têm 1,73 filhos. Um indicador de extrema relevância refere-se ao de gravidez na adolescência, pois incide sobre a reprodução da pobreza, dentre outros: a região Centro Oeste ocupa o terceiro lugar com maior proporção de jovens (15 a 19 anos) com filhas/os, logo depois da região Norte e Nordeste (BRASIL, 2013).

O processo de organização dos arranjos familiares brasileiros tem sofrido modificações e a principal consequência é o aumento de famílias unipessoais e

⁴⁶ O RASEAM utilizou dados do levantamento Censo de 2011 do IBGE.

monoparentais,⁴⁷ com destaque para as constituídas por mulheres, que totalizavam 16,4% em 2011, o que contribui para o aumento das mulheres como chefe do domicílio. Em todo o território, a região Centro Oeste é a que apresenta menor proporção de famílias chefiadas por mulheres (35,5%), conjuntura mais incidente na zona urbana, o que se relaciona à maior esperança de vida, ao aumento da escolaridade das mulheres, que ultrapassa a dos homens em quase todas as faixas etárias, à participação crescente no mercado de trabalho e, conseqüentemente, no rendimento familiar, ao aumento de separações conjugais levando à redefinição de papéis e reconhecimento simbólico das mulheres no contexto familiar, o que nos leva a observar outros aspectos como o da união homoafetiva, considerado pela primeira vez no Censo de 2010 (BRASIL, 2013).

Os fatos aqui mencionados estão correlacionados com a qualidade e ascensão profissional das mulheres no mundo de trabalho. Segundo o RASEAM, nas últimas décadas, houve significativa ampliação da participação feminina no mercado de trabalho, no entanto, embora a condição de exclusão das mulheres tenha diminuído isso não significou “a igualdade plena entre homens e mulheres no mundo do trabalho” (BRASIL, 2013, p. 37).

Na região Centro Oeste, o maior percentual da população economicamente ativa (considerando 16 a 59 anos de idade) é de homens, 88,6%, sendo também o mais elevado no ranking brasileiro, para 65,1% de participação de mulheres. Os índices apontam para a entrada mais tardia de mulheres no mercado de trabalho, o que pode ser atribuído a seu maior tempo de permanência nos estudos, ou ainda ao fato de dedicarem-se por muitos anos apenas à reprodução humana (BRASIL, 2013).

Em relação à participação das mulheres no trabalho formal⁴⁸ a região Centro Oeste apresenta a segunda pior situação, com somente 37,4% das mulheres da região com emprego formal (a região Norte tem o menor índice: 37%), e, nacionalmente, o quadro se mostra análogo. Em decorrência disso e da conciliação das atividades produtivas e reprodutivas⁴⁹, as mulheres têm menor participação na aposentadoria por tempo de contribuição, incorrendo majoritariamente nas outras formas: por idade e/ou invalidez (BRASIL, 2013).

Nesse relatório, no quesito rendimento, em que a desigualdade de cor/raça prepondera sobre a desigualdade de gênero, emerge o dado de que as mulheres brancas têm maior

⁴⁷ As famílias monoparentais são constituídas por mãe ou pai (solteira/o, divorciada/o, viúva/o) com filhas/os.

⁴⁸ A Organização Internacional do Trabalho (OIT) considera que executam trabalho formal: pessoas que trabalham com carteira assinada, militares, servidores públicos, trabalhadores por conta própria e empregadores que contribuem para a previdência social.

⁴⁹ Trabalho reprodutivo se relaciona a tarefas realizadas no interior das famílias e domicílios sendo, portanto, gratuito enquanto o trabalho produtivo é gerador de valor pois origina bens e serviços para o mercado. (BRASIL, 2013, p. 51).

rendimento-hora que os homens negros. Analisou-se também a jornada de trabalho de homens e mulheres, considerando-se o trabalho produtivo e o trabalho reprodutivo e, tanto na categoria dos ocupados como na dos não economicamente ativos, e principalmente nesta, a proporção de mulheres que declara realizar afazeres domésticos é substancialmente maior que a dos homens, o que acarreta a jornada dupla do trabalho feminino e a procura por horários de trabalho mais flexíveis na tentativa de conciliar ambas as atribuições (BRASIL, 2013).

O relatório conclui que a situação de pobreza apresenta ligações com o sexo da população e também com a raça, complementando que as famílias chefiadas por mulheres com filhos apresentam maiores índices de pobreza e, principalmente, as famílias das mulheres negras (BRASIL, 2013).

O Instituto Mauro Borges (IBM), na publicação “Características do Emprego Formal em Goiás”⁵⁰, abarcando o período de 2010 a 2012, oferece dados relevantes sobre a presença da mulher goiana no universo do emprego formal: nos últimos anos houve aumento da remuneração média real para as mulheres, o que diminuiu a diferença salarial entre homens e mulheres (os homens recebiam 12,53% a mais em 2011; em 2012, a diferença baixou para 11,94%). Ao cruzar os dados sobre gênero e graus de instrução, observou-se que, em 2012, o emprego da força de trabalho de mulheres nos níveis de escolaridade analfabeto e superior incompleto é maior que a de homens (GOIÁS, 2014).

As análises dos questionários aplicados por Ribeiro (2013) junto às alunas egressas de Luziânia, revelaram aspectos esperados - a maioria das alunas tinha baixa escolaridade⁵¹ e renda até um salário mínimo, o que fazia parte do perfil das mulheres a ser atendidas pelo programa – e aspectos que se associam à realidade excludente vivenciada pelas mulheres – a maioria era também casada⁵² e com filhos, de cor negra ou parda e contribuía para o sustento da família⁵³ – o que reflete os dados apresentados anteriormente. Dados aproximados foram observados nos relatórios de dados estatísticos das primeiras turmas dos *campi* Anápolis, Inhumas e Formosa, com exceção o quesito escolaridade que, nos últimos, foi maior no nível médio incompleto.

⁵⁰ Fonte da publicação: Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) divulgada pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE).

⁵¹ 52,5% declararam ter cursado parte ou concluíram o Ensino Fundamental, sendo que apenas 12,5% haviam concluído esse nível de ensino (RIBEIRO, 2013, p. 70).

⁵² Ou união estável totalizando 57,5%. A autora afirma que esse número é maior devido a algumas respondentes, mesmo residindo com companheiros, não terem declarado o fato entendendo que não estavam oficialmente casadas. 86,4% tinha filhos. (RIBEIRO, 2013, p. 69-71).

⁵³ 39,24% tinham responsabilidade parcial e 25,32% eram únicas provedoras da família, 7,595% não respondeu o que deixou uma porcentagem de 27,85% de mulheres que não participava na renda familiar. (RIBEIRO, 2013, p. 75).

Da mesma forma, esses dados remetem à situação problemática descrita em documentos do *Programa Mulheres Mil* em que se justifica a necessidade do estabelecimento de políticas públicas que auxiliem na constituição de relações sociais mais equitativas. No projeto em que se estabelece a cooperação Brasil-Canadá, por exemplo, descreve-se a situação preocupante das mulheres do norte e nordeste brasileiros:

O projeto tem uma “concentração regional” em seu foco no nordeste e norte do Brasil. O nordeste é muito reconhecido por uma distribuição de renda altamente desigual, alto desemprego ou índice de emprego informal e os mais baixos níveis de participação feminina na força de trabalho. O norte tem uma alta concentração de comunidades indígenas e de famílias lideradas por mulheres (ACCC/SETEC-MEC, 2005?, p. 2. grifo dos autores).

Situação esta que Benston (1979 apud ANDRADE, 2011) categoriza como “status social secundário” da mulher no modo de produção capitalista, em que a divisão sexual do trabalho incumbe as mulheres do trabalho doméstico e os homens da produção de bens e serviços para o mercado. Numa sociedade em que o valor está vinculado à capacidade de “fazer dinheiro”, o trabalho doméstico, não sendo remunerado tampouco poderia ser considerado trabalho, relegando a maioria das mulheres a um papel social inferior, como afirma Andrade (2011):

Embora realizem um trabalho social e historicamente necessário para a acumulação capitalista, sendo responsáveis pela produção de valores de uso em atividades associadas ao lar e à família, as mulheres participariam do trabalho assalariado produtivo apenas de forma transitória e excepcional, como um exército industrial de reserva conveniente e elástico. A relação das mulheres, enquanto grupo, com os meios de produção seria, portanto, análoga à da produção pré-industrial desenvolvida por servos e camponeses. Cada família constituiria uma unidade de produção, uma entidade pré-mercantil, que desempenharia uma função estabilizadora na sociedade capitalista (ANDRADE, 2011, p. 49).

O Projeto Mulheres Mil surge, então, como uma ação em continuidade à parceria realizada com êxito entre o Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (CEFET-RN) e o *Niagara College*⁵⁴, de agosto de 2005 a março de 2006. Nesse período outras ações cooperativas já haviam se desenvolvido em cinco instituições do norte e nordeste brasileiros, alcançando destaque a capacitação direcionada a um grupo de mulheres desfavorecidas realizada pelo CEFET-RN (ACCC/SETEC-MEC, 2005?).

⁵⁴ O *Niagara College* foi a faculdade canadense parceira líder durante a etapa em que o *Programa Mulheres Mil* ocorreu na Rede Norte e Nordeste (ACCC, 2005?, p. 2).

Ao término do projeto, os parceiros canadenses e brasileiros comprometeram-se a desenvolver uma proposta para um projeto maior que construiria a competência dos CEFETs auxiliarem mulheres desfavorecidas nesta parte do Brasil a melhorarem o seu potencial de mão-de-obra. O foco do projeto proposto se ajustaria largamente com as prioridades já identificadas nas regiões deste CEFETs e nas direções políticas estratégicas do governo brasileiro. O conceito do projeto também foi visto como capaz de desenvolver sistemas e processos nos CEFETs que lhes permitissem atender populações desfavorecidas, aumentar suas relações com a comunidade de empregadores e ganhar em reputação e relacionamento com uma comunidade mais ampla (ACCC/SETEC-MEC, 2005?, p. 51).

Em Oliveira (2013), que realiza uma pesquisa sobre o *Programa Mulheres Mil* tendo como foco central perceber que aspectos dos objetivos do programa conseguiram ser alcançados por alunas egressas⁵⁵, podem-se encontrar maiores informações sobre a realização do *Programa Mulheres Mil* no período posterior à primeira oferta do Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Segundo esta autora, entre 2006 e 2007,

[...] foram capacitadas 810 mulheres, oriundas de 13 Estados do Norte e Nordeste do Brasil, dentre os quais se destacam 24 comunidades da periferia dos grandes centros urbanos, além de presídios e também assentamentos rurais. Quanto à natureza dos cursos ofertados, foi possível perceber que alguns deles contribuem para a inserção em ocupação de caráter autônomo (artesanato, reciclagem, corte e costura); outros ofertam possibilidade de um emprego formal (camareira, cuidador familiar, manipulação de alimentos, corte e costura). Além disto, destaca-se o caso específico de Roraima, que atuou, exclusivamente, com alfabetização de mulheres presidiárias (OLIVEIRA, 2013, p. 73).

Em abril de 2007, Brasil e Canadá assinaram o acordo de Cooperação Internacional – Promoção de Intercâmbio de Conhecimento para Promoção da Equidade (PIPE) – com duração prevista até o ano de 2010, envolvendo os Estados de “Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Pernambuco, Maranhão, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte, Roraima, Rondônia, Sergipe e Tocantins” (BRASIL, 2011, p. 4). Declara Ribeiro (2013, p. 40) que nesse período “[...] cerca de 1450 mulheres foram beneficiadas e os projetos desenvolvidos nesses Estados estavam, na maioria, relacionados à área de alimentação e governança [...]”.

Encerrada a vigência da parceria com o Canadá, em março de 2011, e avaliadas as contribuições do programa para com as populações atendidas, mais uma vez o *Programa Mulheres Mil* caminhou para um redimensionamento. Paulo César Pereira, Reitor do IFG na época e, portanto, um dos personagens que diretamente interveio nesse processo, gentilmente

⁵⁵ Trata-se da primeira e da última turma do *Programa Mulheres Mil* desenvolvido de 2007 a 2013 pelo Instituto Federal de Sergipe, *campus* Aracaju.

me relatou sobre a passagem do governo brasileiro da condição de parceiro para protagonista na difusão desse programa:

Eu acompanhei de perto. [...] eu conheço o *Programa Mulheres Mil* a partir do momento em que ele chegou na Rede Federal, no CONIF⁵⁶. Ele foi colocado para o CONIF como um desafio de que as escolas do norte e do nordeste atuassem nesse programa com o financiamento do Canadá. Para o financiamento não eram muitos recursos, não era muito dinheiro, mas valia a intensão, valia a provocação. E esse programa começou a ser desenvolvido com esse recurso sendo repassado diretamente para o Conselho da Rede Federal, o CONIF. Nesse período eu era vice-presidente e, logo em seguida, eu assumi a presidência do CONIF e aconteceu o fato de que o Canadá não estava muito satisfeito com o desenvolvimento do programa, até porque os Institutos ainda não tinham achado a melhor forma de trabalhar com aqueles recursos, com recursos daquele convênio. Porque o gasto com recurso público sempre foi muito complexo, a legislação trava muito e trava quando o recurso é elevado e trava quando o recurso é pequeno, então o dinheiro que chegava do Canadá era pouco. [...] Apesar de os recursos serem poucos, apesar das instituições declaradamente estarem interessadas, mesmo o recurso sendo pouco, elas tinham dificuldade em aplicar esses recursos. Eu assumi a presidência do CONIF e a gente conseguiu dar celeridade a isso e fazer com que o programa desse vazão. Ações muito simples, mas com uma proposta muito boa que era de formação profissional, de emancipação, de elevação de autoestima da mulher, principalmente aquele público hostilizado pelo mundo do trabalho e até em casa. Essa questão de gênero e de sexualidade é tratada de forma muito preconceituosa no Brasil e então o programa veio também como uma ação de emancipação. Identificada a importância e o simbolismo disso a própria Rede Federal cobrava e dizia: “Mas por quê o norte e o nordeste só? Nós temos mulheres sendo tratadas da mesma forma em todas as regiões do país. A pobreza, os maus tratos, a falta de oportunidade não são privilégio, entre aspas, das mulheres do norte e do nordeste, com todo o respeito às dificuldades que acontecem no norte e no nordeste, mas temos problemas no centro-oeste, no sul, sudeste...” E foi essa a cobrança. Ainda no governo do Lula foi apontada a necessidade de ampliação do programa porque no governo do Lula essa questão do fortalecimento da Rede Federal era muito latente, era muito evidente (Paulo César Pereira, 12 jan. 2015).

Com a expansão do programa, a partir de 2011, efetivaram-se melhorias que, segundo as equipes gestoras que acompanharam esse processo, se relacionavam: à ampliação do atendimento às mulheres, a um maior investimento por parte do governo brasileiro, à possibilidade do estabelecimento de novas parcerias (público/privado) e a maior visibilidade dos Institutos Federais nas comunidades (OLIVEIRA, 2013). Para que se possa dimensionar essa ampliação, durante a vigência da cooperação Brasil-Canadá, o objetivo era oferecer

⁵⁶ Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), criado em 2009, é uma instância de discussão, proposição e promoção de políticas de desenvolvimento da formação profissional e tecnológica, pesquisa e inovação. Disponível em: <<http://portal.conif.org.br/>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

formação a mil mulheres⁵⁷ nas regiões norte e nordeste, enquanto que de 2011 à 2014 a meta de atendimento do programa aumentou para 200 mil mulheres⁵⁸ em todo o território nacional.

⁵⁷ Disponível em: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article7416&debut_5ultimasOEI=75>. Acesso em: 27 fev. 2015.

⁵⁸ Disponível em: <http://www.oei.org.br/noticias/2011/20110812_mulheres_mil.php>. Acesso em: 27 fev. 2015.

CAPÍTULO IV – A PERCEPÇÃO DAS(OS) GESTORAS(ES) E PROFESSORAS(ES)

Na primeira parte deste capítulo será apresentada a configuração dos oito *campi* que foram pesquisados e a implementação do *Programa Mulheres Mil* neles desenvolvida entre 2011 e 2013. Em seguida identifica-se as(os) participantes e realiza-se as análises propostas pelos objetivos da pesquisa.

A linguagem usada na descrição das análises privilegia a utilização do gênero feminino em primeiro plano posto que o *Programa Mulheres Mil* no IFG, onde prevalece a força de trabalho de homens, foi predominantemente executado por mulheres.

No IFG 53% do quadro de servidoras(es) é constituído de homens. O número de docentes (54%) é maior que o número de servidoras(es) técnicos administrativos (46%) sendo que é entre as(os) docentes que a diferença das porcentagens se alarga: 62% são homens e 38% são mulheres. Nos cargos administrativos essa lógica se altera: 55% são mulheres e 45% são homens (ANEXO A).

Segundo o INEP⁵⁹ os cursos de informática, edificações, eletrotécnica e mecânica são, respectivamente, o 1º, 3º, 4º e 5º em número de matrículas na Rede Federal de EPT, que designa 50% de suas vagas para a Educação Básica de Nível Médio. Isso faz com que, no ensino profissional, haja predominância de trabalhadores homens, o que é inverso à realidade da educação básica brasileira.

No grupo de gestoras(es) e professoras(es) do *Programa Mulheres Mil* do IFG houve 57% de participação de mulheres e 43% de homens.

4.1 Horizontes do campo da pesquisa: o processo de implementação *Programa Mulheres Mil* no IFG (2011 – 2013)

Com o intuito de apresentar o campo, o espaço onde se desenvolveu a pesquisa, inicialmente, apresenta-se a distribuição geográfica dos oito *campi* do IFG que implementaram o *Programa Mulheres Mil*, de 2011 a 2013, observando sua localização nas mesorregiões goianas. Com o mesmo intuito, são também apresentados os perfis formativos dessas instituições e o histórico de suas implantações durante o recente processo de expansão da EPT, que no caso do IFG, ocorreu a partir de 2007.

⁵⁹ Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2015.

A seguir, será descrito o processo de implementação do programa nesse período, o que ocorreu de 2011 a 2013, em três etapas consecutivas. Acompanham essa descrição as primeiras discussões acerca das políticas educacionais que se seguiram, tanto as referentes à expansão como aquelas referentes à nova configuração dada às instituições da Rede Federal de EPT, a partir da promulgação da Lei 11.892 de 29/12/2008.

O objetivo de se dar continuidade a essa discussão consiste em expor pontos de vista que emergiram durante a pesquisa, em relação à forma como essas políticas constituíram programas que, por sua vez, influenciaram as relações e as estruturações do ensino profissional no IFG.

4.1.1 Enquadramento geográfico/populacional dos *campi* do IFG que implementaram o *Programa Mulheres Mil* entre 2011 e 2013

O Estado de Goiás, conforme o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil⁶⁰, ocupa a 8ª posição entre as 27 unidades federativas brasileiras segundo o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM). Nesse ranking, o maior IDHM é 0,824 (Distrito Federal) e o menor é 0,631 (Alagoas). O IDHM de Goiás foi 0,735 em 2010, o que situa essa Unidade Federativa (UF) na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDHM entre 0,700 e 0,799). A dimensão que mais contribui para o IDHM dessa UF é Longevidade, com índice de 0,827, seguida de Renda, com índice de 0,742, e de Educação, com índice de 0,64.

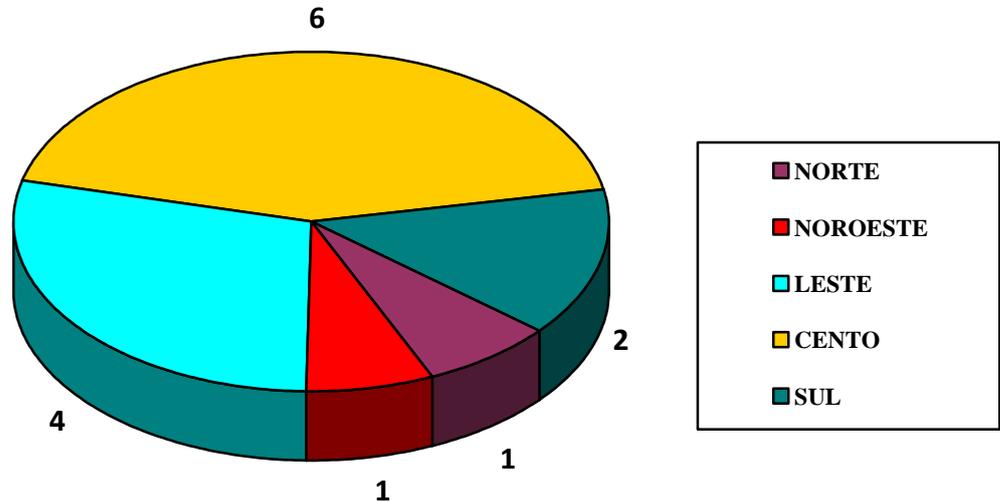
De acordo com dados do Censo Demográfico de 2010, o estado é também o quarto no ranking de urbanização nacional, depois de São Paulo, Rio de Janeiro e do Distrito Federal, tendo mais de 90% de sua população vivendo em núcleos urbanos. No entanto, mesmo apresentando esse índice acima da média nacional, 78 dos 246 municípios das regiões Oeste, Noroeste e Norte do estado tiveram taxas de crescimento anual negativas. Há dois aglomerados urbanos responsáveis pelo maior crescimento populacional no estado: a região metropolitana de Goiânia e o entorno de Brasília (GOIÁS, 2011).

Nessas duas regiões também se localiza o maior número de *campi* do IFG: Águas Lindas, Formosa, Luziânia e Valparaíso no leste goiano, mais precisamente na microrregião do entorno de Brasília; e Anápolis, Aparecida de Goiânia, Goiânia, Goiânia Oeste, Inhumas e Senador Canedo na região metropolitana ou central de Goiás. Os quatro restantes estão em

⁶⁰ Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_uf/Goias+>. Acesso em: 5 maio 2015.

Uruaçu, na região Norte; na cidade de Goiás, na região Noroeste; e nas cidades de Itumbiara e Jataí, na região Sul.

Gráfico 3: Distribuição dos *campi* do IFG nas mesorregiões de Goiás.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do IFG aplicados à distribuição das mesoregiões goianas segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística / Instituto Mauro Borges⁶¹.

Essa distribuição representa o novo dimensionamento dos *campi* do IFG após a segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica⁶², intitulado “Uma escola técnica em cada cidade-pólo⁶³ do país”, iniciada em 2007, cujos objetivos englobavam empreender a interiorização dessas instituições para que as mesmas apoiassem o desenvolvimento local e regional. Os critérios de distribuição dos *campi* previam: a Distribuição territorial equilibrada das novas unidades, a Cobertura do maior número possível de mesorregiões, a Sintonia com os Arranjos Produtivos Locais, o Aproveitamento de infraestruturas físicas existentes e a Identificação de potenciais parcerias.

O número de servidoras(es) do IFG triplicou nesses oito anos e, hoje, seus 14 *campi* têm 1.829 (ANEXO A) servidoras(es). O IFG atua na Educação Básica, no Ensino Superior, na Pós-Graduação e na Educação a Distância. Na Educação Básica, oferece cursos Técnicos

⁶¹ Disponível em: <<http://www.seplan.go.gov.br/sepin/viewmapa.asp?mapa=Mapas%20das%20Mesorregi%F5es%20de%20Goi%E1s%20-%20IBGE>>. Acesso em: 25 maio 2015.

⁶² Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/apresentacaocriteriofase2.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2015.

⁶³ Quando as características de uma cidade se salientam em um local, desenvolve-se a polarização. Polo é um local central que concentra população, função de gestão, pública e empresarial, equipamentos e serviços. Ao redor de um polo, agrupam-se cidades, estabelecem-se fluxos. Pelo IBGE (REGIC, 2008), é também aquela cidade que diversas vezes foi citada como destino. Disponível em: <http://www.integracao.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=51489fd5-7418-4808-b0ff-d3d6d1cd03d3&groupId=63635>. Acesso em: 23 maio 2015.

Integrados ao Ensino Médio, cursos Técnicos Subsequentes⁶⁴ ao Ensino Médio, cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos⁶⁵ e Formação Inicial e Continuada (FIC). Na educação Superior, há oferta dos cursos de Bacharelado, Licenciatura e Tecnologia. Atua também na Pós-Graduação proporcionando cursos de Especialização e Mestrado Profissional, além da Educação a Distância.

Os eixos tecnológicos dos cursos técnicos disponibilizados no IFG abarcam: Ambiente e Saúde, Controle e Processos Industriais, Desenvolvimento Educacional e Social, Gestão e Negócios, Informação e Comunicação, Infraestrutura, Produção Alimentícia, Produção Cultural e Design, Recursos Naturais. As áreas do conhecimento abrangidas pelos cursos superiores são: as Ciências Exatas e da Terra, as Engenharias, as Ciências Agrárias, as Ciências Humanas, as Ciências Sociais e a Linguística, Letras e Artes.

Os oito primeiros *campi* do IFG em que o *Programa Mulheres Mil* foi implantado foram os de Inhumas, Itumbiara e Luziânia, em 2011; Anápolis e Formosa, em 2012; e Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás e Jataí, em 2013. Na tabela 1 estão especificadas as mesorregiões goianas e a população de cada município onde esses *campi* se localizam.

Tabela 1: Localização nas mesorregiões goianas e população dos municípios em que os oito *campi* pesquisados se situam.

CAMPUS*	POPULAÇÃO	% DO ESTADO	MICROREGIÃO	MESOREGIÃO
INH	44.983	0.8%	ANÁPOLIS	CENTRO GOIANO
ITU	88.109	1.56%	MEIA PONTE	SUL GOIANO
LUZ	196.046	3.48%	ENTORNO DE BRASÍLIA	LESTE GOIANO
ANA	325.544	5,77%	ANÁPOLIS	CENTRO GOIANO
FOR	90.212	1.6%	ENTORNO DE BRASÍLIA	LESTE GOIANO
APA	475.303	8,43%	GIOÂNIA	CENTRO GOIANO
GOI	24.472	0,43%	RIO VERMELHO	NOROESTE GOIANO
JAT	81.972	1,45%	SUDOESTE DE GOIÁS	SUL GOIANO

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística / Instituto Mauro Borges.

* **INH** – Inhumas / **ITU** – Itumbiara / **LUZ** – Luziânia / **ANA** – Anápolis / **FOR** – Formosa / **APA** – Aparecida de Goiânia / **GOI** – Cidade de Goiás / **JAT** – Jataí.

É relevante observar que, devido à recente criação dessas escolas, apenas o *campus* Jataí tinha, quando implantou o programa, tempo de funcionamento considerável que permitia à instituição contar com estrutura suficiente e quadro de servidoras(es) consolidado para

⁶⁴ Oferecido somente a quem já tenha concluído o ensino médio. Concluído o curso, confere-se o diploma de profissionalização em nível técnico.

⁶⁵ Ofertado através do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que teve início com o Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12288&Itemid=567>. Acesso em: 05 jun. 2015.

atender às condições prescritas para o funcionamento do mesmo. A tabela 2 apresenta o histórico da implantação do *Programa Mulheres Mil* nos oito *campi* do IFG, no período de 2011 a 2013, tendo em vista o tempo de funcionamento de cada uma dessas instituições.

Tabela 2: Ordenamento da implementação do Programa Mulheres Mil no IFG (2011-2013).

<i>CAMPUS</i>	INAUGURAÇÃO	ADESÃO AO PROGRAMA	TEMPO DE FUNCIONAMENTO ATÉ A ADESÃO AO PROGRAMA	TEMPO DE FUNCIONAMENTO DOS <i>CAMPUS</i> HOJE (2015)
INH	19/12/2006	2011	5 anos	9 anos
ITU	01/09/2008	2011	3 anos	7 anos
LUZ	21/06/2010	2011	1 ano	5 anos
ANA	21/06/2010	2012	2 anos	5 anos
FOR	21/06/2010	2012	2 anos	5 anos
APA	23/04/2012	2013	1 ano	3 anos
GOI	02/05/2012	2013	1 ano	3 anos
JAT	18/04/1988	2013	25 anos	27 anos

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da pesquisa.

Pode-se verificar que a proporção de escolas com menos de três anos de funcionamento é maior (62,5%) que as que tinham três anos ou mais (37,5%).

A condição de recém-criadas destas escolas marcaram, sobremaneira, os depoimentos das(os) gestoras(es) que, continuamente, mencionaram em seus relatos os grandes desafios enfrentados para a formação das equipes que atuariam nas ofertas e a falta do espaço onde ocorreriam as aulas. Este fato gerou a necessidade do estabelecimento de parcerias entre os *campi*, assim como parcerias externas, muitas vezes imprescindíveis para que os cursos ocorressem fora do *campus* ofertante, já que estes ainda não contavam com a estrutura adequada para tanto.

No item seguinte será apresentada a evolução da implementação do *Programa Mulheres Mil* no IFG entre 2011 e 2013.

4.1.2 Implantando o *Programa Mulheres Mil* no IFG

A implementação do *Programa Mulheres Mil* no IFG seguiu o ritmo e a direção que a expansão de seus *campi* conduziam, como se pôde notar na tabela 2. Neste segmento, descreve-se a evolução dessa implementação e apresentam-se especificidades que emergiram no atendimento às predeterminações estabelecidas para a execução do programa.

Prevê o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFG que sua inserção regional não seja apreendida descontinuamente, ao contrário “como ações que articulam e materializam função social, princípios, objetivos e metas institucionais às demandas locais e regionais e às

iniciativas que os servidores de cada *campus* idealizam promover.” (IFG, 2013, p. 17). Essa articulação, no caso da implementação do *Programa Mulheres Mil*, foi fundamental tanto para a troca de experiências entre as(os) gestoras(es) como para efetivação de parcerias e permuta de materiais durante as ofertas de 2011 a 2013, fato que foi reforçado nos depoimentos das(os) gestoras(es).

Ribeiro (2013) que pesquisou sobre o *Programa Mulheres Mil*, desenvolvido no *campus* Luziânia do IFG, tendo como principal objetivo verificar as contribuições desse programa para as egressas, delinea os grandes desafios enfrentados por esta instituição principiante na execução do *Programa Mulheres Mil*. Antes, porém, de apresentar os desafios a que a autora se refere cumpre ressaltar que o referido *campus* tinha apenas um ano de funcionamento, quando se implantou o programa o que naturalmente acarretaria o surgimento de dificuldades. Essas dificuldades logo ganharam contornos demarcados pela decisão em atender a demanda diagnosticada em uma área de formação que não fazia parte das oferecidas nos cursos regulares (APÊNDICE E). Logo, os primeiros desafios que emergiram para a gestão foram identificados pela autora como se pode ver a seguir:

Nesse primeiro momento de implementação do *Programa Mulheres Mil* no IFG, *campus* de Luziânia, algumas dificuldades se impuseram. As principais foram: o *campus* não dispunha de professores na área de alimentação e tampouco dispunha de uma cozinha onde as aulas práticas pudessem ser ministradas.

A falta de espaço físico foi solucionada por meio de um convênio com a Secretaria Municipal de Educação, que disponibilizou a cozinha do Centro de Atenção Integral a Criança (CAIC), mas a sua utilização estava restrita aos sábados. O referido convênio também disponibilizou o transporte das alunas até o *campus* e, em contrapartida, foram reservadas 20 vagas a serem destinadas, prioritariamente, às merendeiras das escolas municipais.

A segunda dificuldade foi superada com a vinda de um professor e dois estagiários do curso de cozinha do *campus* de Goiânia. Contudo, eles dispunham de um único dia na semana e, por isso, as aulas práticas eram realizadas com todas as alunas ao mesmo tempo (RIBEIRO, 2013, p. 61).

Considerando-se que a menor distância entre estas instituições é de pouco mais de 60 km (Inhumas e Aparecida de Goiânia), e a maior é de 600 km (Jataí e Formosa), pode-se dimensionar o esforço necessário para o compartilhamento de pessoal ou material entre os *campi*. Como o caso exposto por Ribeiro (2013), houve outros em que foi imprescindível firmar parcerias entre os *campi* no sentido de que professoras(es) lotadas(os) ou contratadas(os) - no caso de professoras(es) substitutas(os) - se deslocassem para outras cidades ou houvesse troca de materiais.

A tabela 3, abaixo, apresenta as áreas de formação profissional em que atuam os oito *campi* do IFG que desenvolveram o programa entre 2011 e 2013, e as tabelas seguintes trarão a especificação dos cursos do *Programa Mulheres Mil* ofertados, sempre seguindo o ordenamento cronológico de sua implementação nos *campi*.

Tabela 3: Perfil formativo dos 8 *campus* pesquisados

<i>CAMPUS</i>	EIXOS TECNOLÓGICOS DOS CURSOS TÉCNICOS	ÁREAS DO CONHECIMENTO DOS CURSOS SUPERIORES
INH	Controle e Processos Industriais, Informação e Comunicação e Produção Alimentícia.	Ciências da Computação Ciências Exatas e da Terra
ITU	Controle e Processos Industriais e Produção Alimentícia.	Ciências Agrárias, Ciências Exatas e da Terra
LUZ	Controle e Processos Industriais, Informação e Comunicação e Infraestrutura.	Ciências da Computação, Ciências Exatas e da Terra
ANA	Controle e Processos Industriais, Desenvolvimento Educacional e Social, Infraestrutura e Gestão e Negócios.	Engenharias
FOR	Ambiente e Saúde, Informação e Comunicação e Infraestrutura.	Engenharias, Ciências Sociais e Ciências da Computação
APA	Controle e Processos Industriais, Infraestrutura, Produção Alimentícia, Produção Cultural e Design.	Engenharias
GOI	Recursos Naturais, Produção Cultural e Design.	
JAT	Controle e Processos Industriais, Desenvolvimento Educacional e Social e Infraestrutura.	Engenharias, Ciências da Computação

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do site da instituição.

Nas primeiras ofertas de cursos do *Programa Mulheres Mil* no IFG, que iniciaram no final do segundo semestre de 2011 e encerraram no primeiro semestre de 2012, todos os cursos ofertados relacionavam-se ao eixo tecnológico de Produção Alimentícia. Como declarado por Ribeiro (2013), a opção em ofertar um curso deslocado do perfil formativo no *campus* Luziânia se deu em atendimento à demanda diagnosticada nas comunidades alvo, o que atendia às orientações do programa, as quais serão abordadas posteriormente.

Na tabela 4 são descritas quais linhas de produção alimentícia cada *campus* adotou para os respectivos cursos, a duração e o número de vagas de cada oferta.

Tabela 4: Cursos ofertados pelo Programa Mulheres Mil no IFG iniciados em 2011

<i>CAMPUS</i>	CURSO	PERÍODO DE DURAÇÃO	MULHERES ATENDIDAS
INH	AUXILIAR DE PADEIRO	Dez. 2011/Set. 2012	100
ITU	ALIMENTOS – LICORES E FRUTAS	Fev. 2012/Jul. 2012	100
LUZ	AUXILIAR DE COZINHA	Dez. 2011/Jun. 2012	100
TOTAL	3		300

Fonte: Elaborado pela autora a partir de documentos cedidos pela Reitoria e levantamento das notícias no site do IFG.

Nesse momento, o número de mulheres atendidas pelo *Programa Mulheres Mil* foi outro fator determinado pelas metas estabelecidas pelo MEC. A primeira Chamada Pública da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), órgão responsável pelo desenvolvimento do programa, lançada em 2011, previa o atendimento de 10.000 (dez mil) mulheres por todo o Brasil por meio da implementação de 100 novos núcleos do programa, sendo que cada núcleo deveria matricular 100 mulheres.

No ano seguinte, os *campi* que iniciaram as atividades do *Programa Mulheres Mil*, Anápolis e Formosa, encontraram um terreno mais maleável para trilhar. A experiência vivenciada e transmitida pelas primeiras duplas gestoras já indicava que esse volume de matrículas aliado às características do perfil formativo dos cursos e à diversidade de atendimentos que eram necessários às mulheres reivindicava uma equipe mais encorpada e maior tempo para a realização dos trabalhos. Mesmo assim, os primeiros *campi* continuaram a ofertar as cem vagas, enquanto a opção dos *campi* que estavam aderindo foi de não acatar a meta pactuada de cem mulheres por oferta.

Na tabela a seguir estão os sete cursos dos cinco *campus* do IFG ofertantes do *Programa Mulheres Mil* no ano de 2012.

Tabela 5: Cursos ofertados pelo Programa Mulheres Mil no IFG iniciados em 2012.

CAMPUS	CURSO	PERÍODO DE DURAÇÃO	MULHERES ATENDIDAS
INH	FABRICAÇÃO E CONSERVAÇÃO DE ALIMENTOS	Out. 2012/Jun. 2013	101
ITU	FABRICAÇÃO DE PRODUTOS DE HIGIENE PESSOAL E SANEANTES DOMISSANITÁRIOS	Set. 2012/Maio 2013	100
LUZ	AUXILIAR DE COZINHA	Set. 2012/Maio 2013	140
ANA	1. ASSENTAMENTO CERÂMICO	Set. 2012/Maio 2013	30
	2. CORTE, ESCOVA E SOBRANCELHA		30
FOR	APLICAÇÃO DE CERÂMICA	Set. 2012/Jun. 2013	80
TOTAL	6		481

Fonte: Elaborado pela autora a partir de documentos cedidos pela Reitoria e levantamento das notícias no site do IFG.

As ofertas de 2012 apresentaram um perfil mais variado de cursos, em alguns casos, com intuito de melhor aproveitar o quadro de profissionais que os *campi* dispunham.

Ademais, a adesão dos novos *campi* trouxe outro fator diferencial dos cursos ofertados até aquele momento, pois realizaram cursos contemplados no eixo tecnológico de Infraestrutura para as mulheres, o que rompe com a os padrões normalmente cultivados de que o trabalho na construção civil é “coisa de homem”. No entanto, no Relatório Final do

campus Formosa, chama atenção a justificativa dada pelas alunas para a escolha do curso: “a princípio participar do curso para assentar piso cerâmico nas próprias casas e, também, trabalhar na área complementando a renda familiar” (Relatório Final do curso de 2012 – *campus* Formosa). A ordem do enunciado demonstra, além da situação financeira precária, o forte vínculo, ou prioridade, direcionado ao âmbito doméstico expresso na vontade de melhorar a casa em primeiro lugar para, então, buscar na atividade uma fonte de renda.

A terceira oferta de cursos do *Programa Mulheres Mil* no IFG, que ocorreu no segundo semestre do ano de 2013, contou com a participação de mais três *campi*: Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás e Jataí. A tabela 6 demonstra que, nas ofertas de 2013, consolidou-se a adaptação do número de vagas menor que o pré-estabelecido pelo MEC.

Tabela 6: Cursos ofertados pelo Programa Mulheres Mil no IFG iniciados em 2013.

CAMPUS	CURSO	VAGAS OFERTADAS	PERÍODO DE DURAÇÃO
INH	1. FABRICAÇÃO DE PRODUTOS DE HIGIENE E LIMPEZA	26	Ago. 2013/Dez. 2013
	2. PRODUÇÃO DE CONSERVAS DE VEGETAIS	25	
ITU	TÉCNICAS EM ARTESANATO	60	Set. 2013/Dez. 2013
LUZ	AUXILIAR DE COZINHA	110	Ago. 2013/Dez. 2013
ANA	1. APLICADOR DE REVESTIMENTOS CERÂMICO	35	Ago. 2013/Dez. 2013
	2. OPERADOR DE PROCESSOS QUÍMICOS INDUSTRIAIS / PRODUÇÃO INDUSTRIAL DE COSMÉTICOS	35	
FOR	1. AZULEGISTA	30	Set. 2013/Dez. 2013
	2. RECREADOR	30	
APA	1. PINTURA DE PAREDE	30	Ago. 2013/Dez. 2013
	2. SABONETES E SANEANTES	30	
GOI	TÉCNICAS EM ARTESANATO	40	Ago. 2013/Dez. 2013
JAT	ASSENTAMENTO E REVESTIMENTO CERÂMICO	60	Ago. 2013/Dez. 2013
TOTAL	12	511	580*

Fonte: Elaborado pela autora a partir de documento com dados de outubro de 2013 cedido pela Reitoria em e levantamento das notícias no site do IFG.

* Disponível em: <<http://www.ifg.edu.br/index.php/component/content/article/1-news/89222-formacao>>. Acesso em: 05 nov. 2014.

Como se pode verificar, somente o *campus* Luziânia conseguiu atingir a meta de atendimento instituída nas orientações do *Programa Mulheres Mil*, na realidade despontando nesse quesito por superar, nas ofertas de 2012 e 2013, o número de 100 mulheres atendidas.

No total, o *Programa Mulheres Mil* do IFG atendeu 1.361 mulheres nos 21 cursos ofertados de 2011 a 2013, de acordo com dados disponibilizados pela Pró-Reitoria de Extensão e com as notícias divulgadas no site do IFG.

Em âmbito nacional, a redução do número de mulheres atendidas pelo programa incidiu negativamente as metas de matrículas estipuladas para o ano de 2013.

A meta de matrículas para 2013 era de 30 mil alunas. Entretanto, neste período foram beneficiadas 19.433 mulheres em todo o País, sendo executado, para tanto, aproximadamente, R\$ 17 milhões. Algumas dificuldades impactaram o desenvolvimento do Programa, como, por exemplo, o ajuste de calendário escolar em função da greve de servidores ocorrida no ano anterior e problemas relacionados ao repasse dos recursos financeiros, já que muitas instituições não cumpriram as metas de matrículas esperadas e devolveram os recursos descentralizados à SETEC (MEC, 2014, p. 50).

Até 2012, de acordo com a SETEC, 210 *campi* da Rede Federal executavam o *Programa Mulheres Mil* e, em 2013, esse número passou a 241. O número de mulheres qualificadas pelo programa chegou a 37.183 nos três primeiros anos de sua execução (MEC, 2014).

A adesão do IFG ao *Programa Mulheres Mil*, assim como a outros programas, de acordo com os depoimentos das(os) gestoras(es) não obteve aprovação de toda comunidade escolar muito menos foi isento de discussões e posicionamentos desfavoráveis. Assim como houve servidoras(es) que, respondendo às políticas elaboradas para a educação profissional, engajaram-se ao programa, houve também as(os) que combateram e se negaram a participar. O próximo subitem esboça alguns das considerações feitas acerca da adesão ou não a este programa, em especial, e a outros colocados a cargo da educação profissional.

4.1.3 Sobre as resistências às políticas educacionais do Governo Federal

Entre alguns trabalhos realizados com o objetivo de analisar o *Programa Mulheres Mil*, a partir dos resultados do programa ou das políticas públicas existentes no âmbito da educação profissional, Silveira e Silveira (2014) assim como Oliveira (2013) compatibilizam a avaliação de que as políticas educacionais, cada vez mais, têm sido organizadas dentro dos limites determinados pelo mercado para as relações sociais, políticas e econômicas. De acordo com esta última autora,

O que se observa na atualidade é uma gama de programas e projetos por meio dos quais o governo procura justificar a necessidade de qualificação, diante das exigências do mercado de trabalho, independente da forma como ocorrem e de seus resultados. O cumprimento de metas numéricas muitas vezes não significam qualidade das ações, nem mesmo o atendimento de objetivos, sempre direcionados para a inserção no mercado de trabalho e/ou ao surgimento de empreendimentos individuais ou coletivos (OLIVEIRA, 2013, p. 68).

Essa análise também emergiu durante um debate promovido pelo Comando de Greve do IFG, em maio de 2014, cuja proposta englobava discutir sobre os programas⁶⁶ endereçados aos Institutos Federais focando essas políticas de educação profissional como parte da reestruturação produtiva ancorada e proporcionada pelas políticas neoliberais (ANEXO B). Colocava-se em tela, nesse momento, as questões que já vinham sendo debatidas, durante o movimento grevista, sobre democracia e autonomia institucional direcionando o foco para a instituição dos programas em andamento no IFG.

Localizamos esses argumentos no âmbito das resistências configuradas por profissionais que buscam elucidar que aspectos econômicos são determinantes para a instauração de políticas no contexto capitalista e, principalmente, como estas influem no cotidiano das instituições da educação, como um todo e, da EPT, em particular. Uma das integrantes da mesa expôs, a partir de sua leitura, a seguinte contradição que se estabeleceu depois de iniciado o processo de expansão dos Institutos Federais:

A gente vê que tem a expansão, vão ter professores, vão ter servidores, mas ao mesmo tempo, paralelo a essa expansão vem os programas do governo que não conseguem atuar paralelo a essa expansão. E aí nós não temos professores suficientes, não temos servidores suficientes, não temos estruturas suficientes. Então, ao mesmo tempo me que há uma expansão e há a entrada dos programas, a gente tem a questão da precarização da ampliação da rede, o fortalecimento para os cursos de formação aligeirados e, além disso, mantém-se a política de formação técnica precarizada, principalmente no sentido de ser uma formação muito voltada para o ensino profissional voltado para o mercado de trabalho (MOBILIZA IFG!, 2014).

Pode-se transpor esse entendimento à experiência das(os) gestoras(es) na efetivação do *Programa Mulheres Mil*. Na prática, o número de servidores necessários para o trabalho com as alunas ultrapassava a previsão estipulada para as equipes e a disponibilidade de professoras(es) dos *campus*. Prova disso foram as várias parcerias externas firmadas e, ainda, o considerável número de alunas(os) que também atuaram nas aulas ministrando ou monitorando disciplinas, o que pode ser averiguado nas notícias sobre o programa divulgadas no site do IFG.

Além disso, a descrição dos profissionais necessários ao funcionamento do programa não engloba, por exemplo, os serviços administrativos de servidoras(es) encarregadas(os) das

⁶⁶ Os programas são: O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado pelo Governo Federal, em 2011, por meio da Lei 11.513/2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica no país; o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (Profucionário), Decreto n. 7.415, de 30 de dezembro de 2010; e os cursos ofertados pela Rede de Educação Profissional e Tecnológica a distância (E-Tec) e o Mulheres Mil.

matrículas ou do recebimento de bolsas a elas disponibilizadas. Nesse sentido outra contradição se alojava, ou seja, o fato de haver uma disparidade entre os programas desenvolvidos na época: o *Programa Mulheres Mil* de forma voluntária e o Bolsa-Formação com previsão de recebimento de bolsas.

Para algumas(alguns) servidoras(es), a participação em um ou em outro, poderia representar uma escolha mas, para as(os) que estavam ocupando as funções mencionadas, dentre outras, esses programas representavam a obrigação de realizar tarefas adicionais às dos cursos regulares sem o recebimento de bolsas, pois a estas(es) não era dada a opção de aderir ou não.

Nesse ponto, penso ser significativo abordar o posicionamento do *campus* Uruaçu, cujo projeto foi aprovado pela Chamada Pública MEC/SETEC de 2012 e, após discussões internas, optou por não implementar o *Programa Mulheres Mil*. Os motivos pelos quais essa decisão foi tomada são descritos no ANEXO B e se justificam na falta de condições de efetivação das orientações do programa pela insuficiência de espaço físico e de profissionais para atender suas demandas.

Em maio de 2012, a dupla gestora desse *campus* participou da Oficina de Formação na Metodologia do Sistema de Acesso, Permanência e Êxito do *Programa Mulheres Mil*, realizado no Centro de Referência Mulheres Mil, em Brasília, encontro em que foram construídos alguns questionamentos em relação ao formato da política proposta.

Esses questionamentos foram registrados no documento “Carta de Brasília” (Oliveira, 2013, p. 87), como objetivo de diminuir o volume de parcerias e se destinaram a analisar a condição da mulher sob a ótica do *Programa Mulheres Mil*, a requerer capacitação para todos os profissionais envolvidos com o programa, como também função gratificada e redução da carga horária para dedicação ao programa e maior representatividade do programa na Rede Federal. E, nos Institutos Federais, como parte da Política de Inclusão e Diversidade, dentre outros aspectos.

Nos *campi* que implementaram o *Programa Mulheres Mil* também houve resistências, declaradas ou não, que foram percebidas e até mesmo, em certa medida e a princípio, praticadas pelas(os) getoras(es) que dele vieram a se incumbir, como declara G8:

Quando eu falo que as resistências houveram, não pelo programa em si, a natureza do programa, mas a forma que esse programa entrou para o *campus* [...]. De certa maneira ele quase que se deu num caráter de imposição. Num primeiro momento até eu mesmo fiquei um pouco resistente sem saber como é que seria isso [...]. A gente ficava achando isso mediante outras experiências de imposições. Tem que fazer o programa A, o programa B.

Mas depois, a gente conhecendo um pouco mais sobre o desenvolvimento, o que era o do programa, então tornou-se apaixonante de certa forma (G8).

Então, sobre o Mulheres Mil, foi muita crítica negativa no início. Por parte de todos os professores, da grande maioria. Foi muito complicado colocar. E a gente sentia assim, que por nós termos aceito, a gente estava contra aquele grupo (G7).

Movimento inverso ao que ocorreu em Uruaçu ocorreu no *campus* Goiânia em relação à implementação do *Programa Mulheres Mil*, enquanto o primeiro tinha possibilidades de executar o programa e decidiu não fazê-lo, o segundo construiu a proposta para sua execução e não obteve a aprovação na seleção do MEC. Durante o debate organizado pelo Comando de Greve, mencionado no início desse item, ouviu-se a seguinte declaração:

A gente entrava com o projeto e só os Institutos que estavam em cidades com o IDH abaixo de um certo valor é que poderiam participar do programa. Então, por exemplo, eu lembro de o *campus* Goiânia entrar como projeto. Não foi aprovado. Foi aprovado em Luziânia em função do IDH (MOBILIZA IFG!, 2014).

Para melhor compreender as análises das entrevistas e dos questionários, apresenta-se a seguir alguns dados sobre as(os) participantes da pesquisa.

4.2 Das(os) participantes da pesquisa

Para realização da pesquisa, de abril a dezembro de 2014, foram obtidas informações nos oito *campi* onde o *Programa Mulheres Mil* foi implementado no período de 2011 a 2013.

No caso do *campus* Luziânia, os primeiros contatos tinham como objetivo, além de iniciar a coleta sistemática de dados, realizar uma pesquisa sobre a oferta do *Programa Mulheres Mil* no Presídio Feminino daquela cidade, em 2012. Para entrevistar parte da equipe gestora desse *campus* fui também à cidade de Valparaíso, para onde essas(es) servidoras(es) haviam sido removidas(os) por ocasião da implantação, em 2014, de um *campus* do IFG nesse município.

Algumas visitas foram apenas exploratórias, como no caso de Formosa, onde estive informalmente acompanhando uma reunião com os coordenadores do *Programa Mulheres Mil*, pois os dois gestores do período pesquisado haviam sido removidos para outros *campi*. Nessa ocasião, apenas colhi alguns documentos cedidos com os responsáveis pelo programa e compartilhei dos relatos sobre o curso em andamento.

A maioria das entrevistas ocorreu nos próprios *campus* onde as(os) gestoras(es) exerceram atividades no programa, como em Inhumas, Itumbiara, Anápolis, Goiás e Jataí. No

campus Aparecida de Goiânia, fiz contatos telefônicos e por e-mail mas as entrevistas da equipe gestora ocorreram em outros locais, atendendo a suas possibilidades. Foram realizadas entrevistas também na Reitoria, nos *campi* de Goiânia Oeste e Goiânia, por motivo da remoção de servidoras(es) que haviam ocupado a gestão em outras unidades.

No período de 2011 a 2013 houve 26 gestoras(es) trabalhando no *Programa Mulheres Mil* do IFG, incluindo a mim e, desse grupo, 15 foram entrevistadas(os).

Também houve duas entrevistas a servidoras(es) que se encarregavam da Gerência de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão (GEPEX) e que acompanharam a implantação e a execução dos cursos do programa em dois dos *campi* ofertantes, entre 2011 e 2013. Seus relatos sobre os cursos ofertados foram acatados em substituição à participação de gestoras(es) que, por algum motivo, não puderam conceder a entrevista durante o período em que estive nos *campi*. Sendo assim, foram entrevistadas(os) 17 gestoras(es) nos oito *campi* que desenvolveram atividades do *Programa Mulheres Mil* no triênio 2011/2013.

Das(os) 17 servidoras(es) que foram entrevistadas(os), seis haviam sido removidas(os) e, por isso, se justificava a entrevista já que, permanecendo no IFG, poderiam continuar, de uma forma ou de outra, interagindo com o programa, ou com quem nele estivesse atuando, desse modo percebendo as implicações dele na comunidade escolar ou mesmo fora dela. As(os) gestoras(es) que foram transferidas(os) ou exoneradas(os) não foram acessadas(os) pois estavam ou fora do IFG ou em lugares muito afastados, inviabilizando o contato pessoal para realização da entrevista.

A próxima tabela descreve o quantitativo de gestoras(es) do *Programa Mulheres Mil* que foram nomeadas(os) nos *campi* e quantas(os) participaram na pesquisa.

Tabela 7: Participação das(os) gestoras(es) na pesquisa .

CAMPUS*	ANO DE ADESÃO DO CAMPUS AO PROGRAMA	NÚMERO DE GESTORAS (ES) INFORMADO	FORAM ENTREVISTADAS (OS)	NÃO FORAM ENTREVISTADAS (OS)**	GESTORAS (ES) TRANSFERIDAS (OS) OU EXONERADAS (OS)
INH	2011	4	3	1***	
ITU	2011	3	3*	1	
LUZ	2011	5	3	1	1
ANA	2012	4	3	1	
FOR	2012	2	1	1	
APA	2013	3	2	1	1
GOI	2013	3	1*	2	1
JAT	2013	2	1	1	1
TOTAL	8	26	17	7	4

Fonte: Elaborado pela autora a partir de documentos cedidos pela Reitoria e levantamento das notícias no site do IFG.

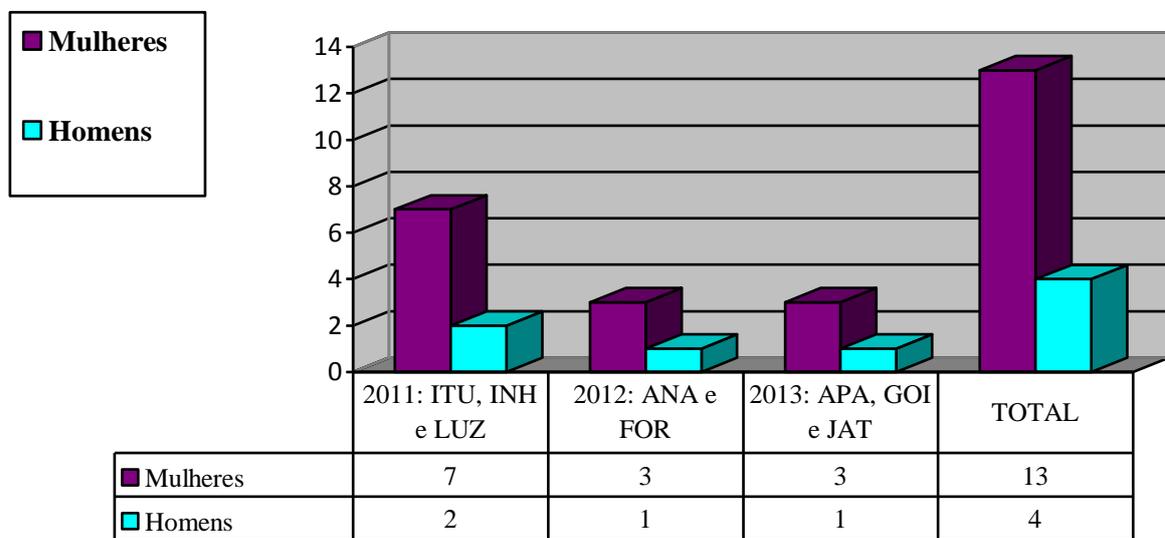
* Contabilizada a participação de responsável pela GEPEX na época da implementação dos cursos.

** Permanecem trabalhando no IFG em seus campus de origem ou foram removidas(os).

*** Trata-se da autora desta pesquisa.

Houve maior participação das mulheres na gestão do programa: de 26 gestoras(es) informadas(os), 22 eram mulheres, praticamente uma proporção de 85% do total. Por esse motivo, do grupo de servidoras(es) que receberam o convite para participar desta pesquisa, ocorreu um maior número de mulheres (76,5%) entrevistadas do que de homens (23,5%). O gráfico 2 apresenta, pela ordem de vinculação dos *campi* ao programa, o número de entrevistadas(os) por sexo.

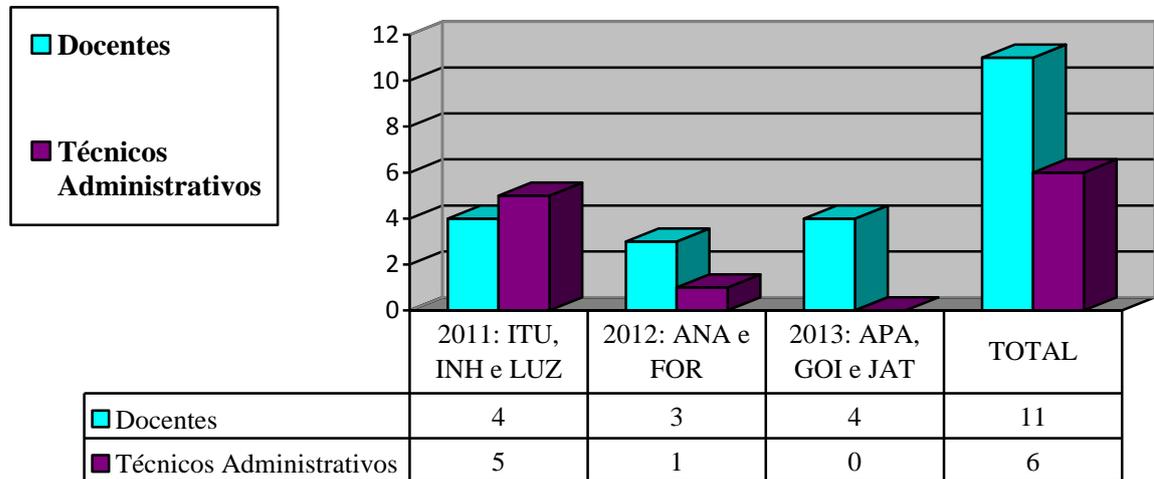
Gráfico 4: Sexo das(os) entrevistadas(os).



Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas com as(os) gestoras(es).

Em relação ao cargo, 62% das(os) gestoras(es) informadas(os) eram docentes e 38% eram técnicos administrativos. A participação dos técnicos administrativos foi maior nos *campi* que aderiam às primeiras ofertas. O gráfico 3 retrata a quantidade de docentes (65%) e técnicos administrativos (35%) que participaram da pesquisa, considerando a ordem de implementação do programa nos cursos dos oito *campi* pesquisados.

Gráfico 5: Cargo das(os) entrevistadas(os).



Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas com os(as) gestores(as).

Não foi possível alcançar até o momento da redação final desta pesquisa o número exato de professoras(es) que ministraram disciplinas nos cursos do *Programa Mulheres Mil* do IFG. Alguns dos documentos que foram disponibilizados pelas(os) gestoras(es) e pela Reitoria, não continham informações sobre a equipe de professores. Esses documentos não eram padronizados, principalmente nas primeiras ofertas, e constavam sempre os nomes das(os) servidoras(es) participantes da Equipe Multidisciplinar mas nem sempre apontando a equipe de professores. Pode-se explicar tal lacuna devido a dois motivos, o primeiro é que a coordenação geral do programa no IFG só foi formada em 2012 e, em segundo lugar porque, muitas vezes, a equipe responsável pelas aulas era formada, ou modificada, durante os cursos. Os documentos que foram disponibilizados pela Pró-reitora de Pesquisa e Extensão (PROEX) não correspondiam ao total dos que foram requeridos.

Devido ao considerável número de *campi* em que a pesquisa se desenvolveu e a impossibilidade de permanecer em cada um deles por tempo suficiente para as entrevistas com as (os) professoras(es), optei por enviar-lhes um questionário para ser respondido online.

Dos 101 nomes obtidos através de alguns documentos (principalmente Planos de Curso, Cronogramas e Relatórios Finais dos cursos) cedidos pelas duplas gestoras ou pela Reitoria, obtive 39 respostas. No entanto, oito servidoras(es) contatada(os) responderam não ter ministrado disciplinas no programa, alegando diferentes motivos, o que significa que o

total informado nos documentos não correspondeu ao número real de professoras(es) que ministraram as aulas dos cursos do *Programa Mulheres Mil* no IFG, de 2011 a 2013.

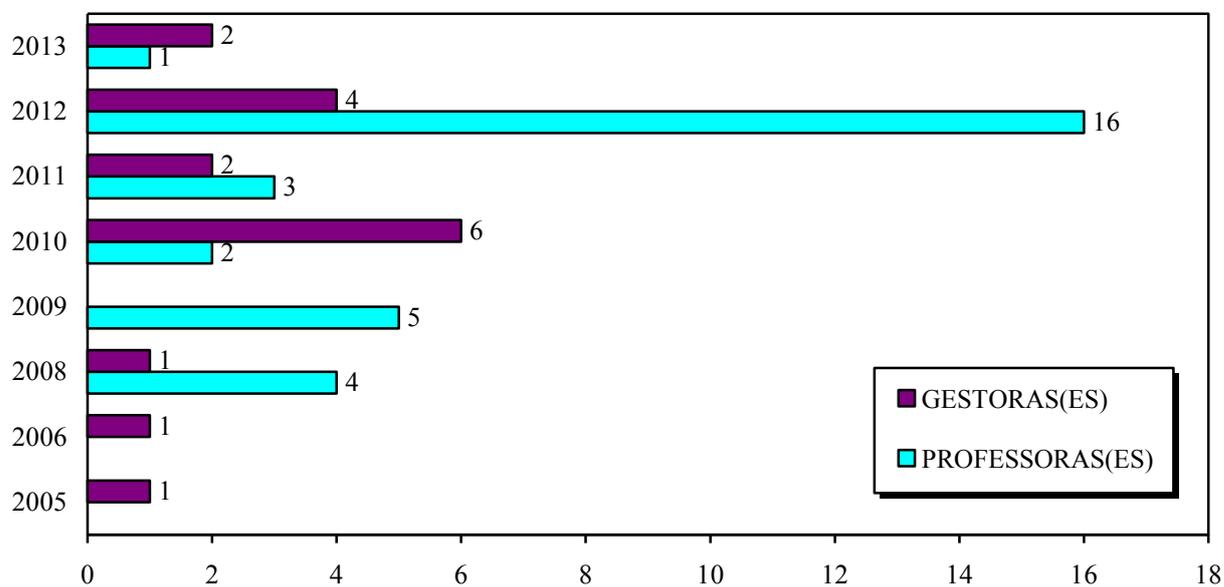
Os dados obtidos do *campus* Luziânia foram considerados a partir do questionário respondido pelas(os) professoras(es) do curso do *Programa Mulheres Mil* realizado no presídio, informado no item 4.2. Inicialmente, a intenção era escrever a partir dos resultados deste questionário e das entrevistas com as alunas do presídio, o que não se concretizou ficando o artigo somente com as análises das entrevistas. Sendo assim, optei por considerá-lo em vez de pedir nova participação às(aos) professoras(es) pelas seguintes razões: o curso ofertado pelo *campus* Luziânia não sofreu alteração nas três ofertas e, segundo suas(seus) gestoras(es), isso se deu também na composição da equipe docente; além disso, este questionário não diferia substancialmente do enviado aos demais *campi*, no que diferia, não apresentava prejuízos às análises feitas neste trabalho.

Sendo assim, as análises que serão apresentadas respaldaram-se em 31 questionários e 17 entrevistas.

Como era de se esperar, todos as(os) 48 participantes desta pesquisa ingressaram no IFG a partir da primeira fase de expansão da Rede Federal de EPT, ou seja, a partir de 2005. Somente o *campus* Inhumas foi construído nesse período, os outros foram iniciando suas atividades a partir da segunda fase de expansão em tempo aproximado, mas de maneira desigual, de acordo com as possibilidades que a implantação de cada um permitia. A grande maioria de servidoras(es) que participou desta pesquisa, ingressou no IFG a partir de 2010 (Gráfico 4).

De 31 professoras(es) que responderam ao questionário, 20 declararam ter assumido o cargo nos anos de 2011, 2012 e 2013, ou seja, 65% delas(es) estavam iniciando sua atuação na Educação Profissional quando participou do programa.

Gráfico 6: Ano de ingresso no IFG das(os) Gestoras(es) e Professoras(es) entrevistadas(os).

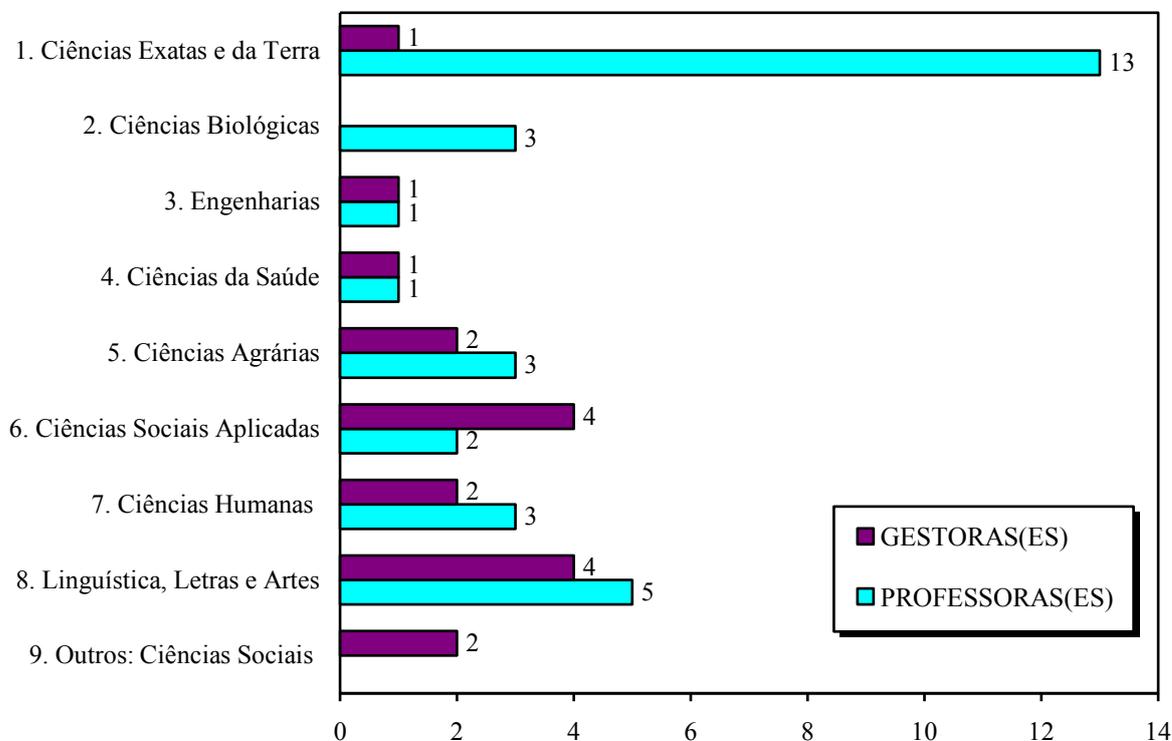


Fonte: Entrevistas e questionários respondidos pelas(os) gestoras(es) e professoras(es).

Já com relação à formação, todas(os) as(os) gestoras(es) entrevistadas(os) são pós-graduadas(os). No caso das(os) professoras(es) do programa, três declararam ter formação em nível de graduação, duas/dois bacharéis e uma/um licenciada(o), as(os) demais são também pós-graduadas(os).

As áreas de formação das(os) 48 participantes são tão variadas como o currículo requerido na formação do *Programa Mulheres Mil*. O gráfico 5 especifica as áreas de formação das(os) gestoras(es) e professoras(es) participantes da pesquisa.

Gráfico 7: Áreas de formação das(os) Gestoras(es) e Professoras(es) entrevistadas(os).



Fonte: Construído a partir da Tabela de Áreas do Conhecimento do Cnpq⁶⁷ e da coleta de dados das entrevistas e questionários respondidos pelas(os) gestoras(es) e professoras(es).

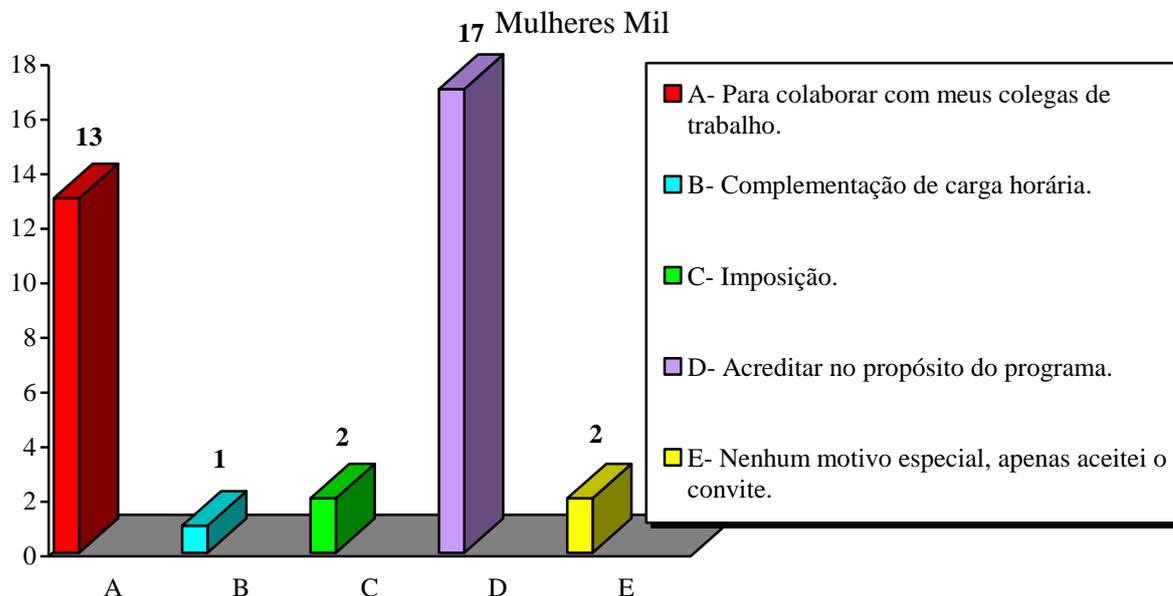
Do grupo de gestoras(es) entrevistadas(os) e professoras(es) que responderam o questionário, pode-se verificar que entre as(os) primeiras(os) predomina a formação nas áreas de Ciências Sociais, Humanas e Linguística, Letras e Artes e, entre as(os) segundas(os), predomina a formação nas áreas de Ciências Agrárias, da Saúde, Biológicas, Exatas e da Terra e Engenharias. A variedade das áreas de formação requeridas pelas orientações do *Programa Mulheres Mil* e as consequentes implicações para a construção do currículo e das equipes docentes dos cursos serão tratadas nas análises sobre a metodologia do programa.

Foi perguntado às(aos) professoras(es) que motivação/motivações tiveram em participar do *Programa Mulheres Mil*. O resultado indica que o critério para essa decisão, em primeiro lugar, relacionou-se às concepções acerca dos benefícios que o programa anunciava e, em segundo lugar, ao sentimento de solidariedade para com os colegas de trabalho que também estavam comprometidos na sua execução, provavelmente, a figura das(os) gestoras(es) que eram as(os) encarregados da organização das equipes. O questionário previa,

⁶⁷ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/documents/10157/6296cc63-a5f2-4312-b1b2-2ae209727382.pdf>>.

ainda, o acréscimo de resposta quando a(o) participante não concordasse com as motivações estabelecidas mas não houve nenhuma resposta diferente das apresentadas no gráfico 6:

Gráfico 8: Motivação das(os) professoras(es) em participar do Programa



A mesma pergunta não foi feita às (aos) gestoras(es) de forma direta. Mesmo assim, em alguns depoimentos, é possível perceber que grande parte aderiu também acreditando que o programa poderia representar algum diferencial para as mulheres que a ele tivessem acesso, como ilustrado nas falas de G9, G15 e G10:

A gente queria tornar esse campus significativo pro seu entorno. Então o Programa veio muito bem a calhar. Era uma oportunidade de a gente fazer isto (G9).

[...] pra mim vem de encontro com os princípios que eu tenho. Princípios éticos, compromisso social (G15).

[...] me chamaram e disseram que eu era uma pessoa que tinha o perfil praquele tipo de programa. [...] Eu já tinha lido sobre o programa [...] achei maravilhoso a metodologia, os objetivos do programa, achei muito interessante (G10).

Descritos o campo e as(os) participantes da pesquisa assim como suas motivações em atuar no *Programa Mulheres Mil*, pode-se dar continuidade à apresentação da pesquisa atendendo a seus objetivos e dimensionando seus resultados.

4.3 A Educação Profissional, o desenvolvimento social e a inclusão de mulheres pobres no mundo do trabalho nas orientações do *Programa Mulheres Mil*, nas ações e nos documentos produzidos pelos *campi* do IFG

As orientações metodológicas do *Programa Mulheres Mil* foram amplamente discutidas nas dissertações de Braga (2011), Oliveira (2013) e Ribeiro (2013). Nesta pesquisa as argumentações acerca do que é orientado para a execução do *Programa Mulheres Mil* tiveram como foco principal as ações e os documentos confeccionados pelas(os) gestoras(es) do programa no IFG, sem perder de vista o que as autoras mencionadas produziram.

Buscou-se evidenciar, pelos relatos das(os) participantes, nas entrevistas e nos documentos, como foi instituído o programa nos *campi* tendo em vista o prescrito pela metodologia.

Finalizando, apresenta-se um breve segmento sobre a vinculação do *Programa Mulheres Mil* à Bolsa-Formação/Pronatec, o que no IFG ocorreu a partir de 2014, contendo algumas opiniões de servidoras(es), ligados ou não ao programa, sobre o assunto.

4.3.1 Oficina de Formação na metodologia do *Programa Mulheres Mil*: a educação profissional frente à inclusão social e econômica de mulheres em situação de vulnerabilidade

A metodologia, apresentada às(aos) gestoras(es) nas Oficinas de Formação, denominadas pelas equipes gestoras de “capacitação”, estrutura o funcionamento do *Programa Mulheres Mil*, tem como princípios norteadores as experiências e conhecimentos relacionados à promoção da equidade, desenvolvidos pelos *Colleges* canadenses em seus próprios espaços formativos, bem como os intercâmbios internacionais. Sendo assim, ela representa a confluência entre a aplicação da metodologia derivada da experiência canadense e os resultados obtidos a partir de sua adaptação à realidade brasileira (BRASIL, 2011?), e está descrita no Guia Metodológico do Sistema de Acesso, Permanência e Êxito (Guia Metodológico).

Juntamente com o Guia Metodológico, o documento orientador Programa Nacional Mulheres Mil: educação, cidadania e desenvolvimento sustentável⁶⁸, regulamenta o

⁶⁸ As Chamadas Públicas 001/2011 e 001/2012 da Setec, O Guia Metodológico e o documento orientador estão disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12299:programa-mulheres-mil-&catid=267:programa-mulheres-mil-&Itemid=602>. Acesso em: 08 jul. 2015.

funcionamento do programa, além de apresentar seus fundamentos e propósitos. No documento orientador, as características da metodologia do programa são assim descritas:

A metodologia do Sistema de Acesso, Permanência e Êxito do Mulheres Mil é o instrumento facilitador no processo de implantação e implementação de programas, projetos e ações que contemple o acolhimento, a educação, a qualificação e formação profissional e tecnológica, a estruturação de empreendimentos, o acesso ao mundo do trabalho, o desenvolvimento sustentável de comunidades e de pessoas desfavorecidas e não tradicionais (BRASIL, 2011?, p. 11).

Basicamente, garantir o acesso de mulheres em situação de vulnerabilidade social aos cursos ofertados pelo *Programa Mulheres Mil*, para a metodologia, significa elaborar propostas de formação a partir da interlocução com as comunidades carentes e definir o perfil atendido observando critérios como “baixo nível de escolaridade, histórico de emprego com baixa remuneração e condições adversas, fragilidade da estrutura de apoio familiar, experiências educacionais e de vida negativas, pobreza acentuada” (BRASIL, 2011, p. 11).

Com essa finalidade, as primeiras parcerias estabelecidas pelos *campi* pesquisados foram com os Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) dos municípios, que informaram sobre as regiões da cidade com maior número de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família. Em seguida, várias outras parcerias foram firmadas, foram relatadas as participações de Associações de Bairro, Centros Comunitários, Igrejas, Postos de Saúde, empresas de radiodifusão, escolas, órgãos ligados à área jurídica, financeira e de saúde que auxiliaram informando, divulgando e cedendo espaços para reuniões e aulas. Além disso, houve participação de profissionais de várias áreas para ministrar palestras e minicursos.

A permanência e o êxito, resumidamente, podem ser viabilizados mediante a formatação dos cursos que atendam aos vários níveis de escolaridade das mulheres, considerando os arranjos produtivos locais, com o intuito de inserir as mulheres no trabalho formal, ou que possibilitem às mesmas produzir autonomamente e melhorar a renda familiar. As bolsas auxílio são concedidas para que o transporte e a alimentação não sejam fatores de impedimento à participação no programa. As alunas também devem ter acesso a todos os serviços disponibilizados pelos Institutos Federais e, caso necessitem de um serviço que estes não possuam, como creches, por exemplo, devem ser providenciados junto a outros órgãos. As demandas específicas das alunas também são outro fator que a metodologia orienta ser contemplado.

Dessa forma, o acesso das mulheres à formação profissional ultrapassa as barreiras da meritocracia dos processos seletivos passando a se realizar de maneira inclusiva e afirmativa.

O que a proposta do *Programa Mulheres Mil* almeja, mediante a formação ofertada às mulheres, é se configurar em “um instrumento de inclusão, promotor de permanência no ambiente das instituições e no mundo do trabalho” (BRASIL, 2011?, p. 11).

Logo, preconiza o fazer pedagógico como “[...] um instrumento transformador, sintonizado com as demandas sociais, econômicas e culturais, permeando-se das questões de diversidade cultural e de preservação ambiental, pautado na ética da responsabilidade e do cuidado” na implementação dos projetos e execução dos cursos (BRASIL, 2011, p. 12).

Ribeiro (2013) analisa a proposta apresentada no documento orientador à luz da concepção de educação emancipadora de Paulo Freire, segundo a mesma:

Com essa formação profissional aliada à formação cidadã, o programa pretende “promover o crescimento humano das mulheres, por meio da melhoria de suas condições de vida sociocultural e econômica”. (BRASIL, 2011a, p. 04). Essa formação que visa o ‘crescimento humano’, que tem dentre seus objetivos, “fomentar a equidade de gênero, a emancipação e o empoderamento das mulheres” (Ibdem, p.04), remete à concepção de educação emancipadora de Paulo Freire, a qual forma cidadãos conscientes, autônomos, capazes de observar o mundo e suas contradições, de pensar a realidade na qual estão inseridos e de intervir sobre ela (RIBEIRO, 2013, p. 44-45).

A mesma autora descreve os elementos especificados no Guia Metodológico que alicerçam a efetivação do programa nas instituições proponentes⁶⁹, sinteticamente abordando as ações de busca e ingresso das alunas e, posteriormente, as ações de permanência e êxito; a estruturação do espaço (Escritório de Acesso) e da equipe multidisciplinar encarregada do atendimento e acompanhamento às alunas; os critérios de Identificação de Saberes, que se destinam à certificação de aprendizados prévios e/ou construção de um portfólio que pode ser usado como currículo na obtenção de trabalho.

De acordo com as Chamadas Públicas MEC/SETEC, após indicar o *campus* que viesse a abrigar o *Programa Mulheres Mil*, a Reitoria do Instituto Federal deveria indicar também dois servidores responsáveis pela sua gestão, os quais participariam da Oficina de Formação na Metodologia do Sistema de Acesso, Permanência e Êxito do *Programa Mulheres Mil*.

Essas convocatórias estabeleciam o perfil a ser observado na escolha das(os) gestoras(es) pelos Institutos Federais: pessoas que se identificassem com programas, projetos

⁶⁹ No Termo de Cooperação firmado entre o IFG e MEC, a entidade proponente, nesse caso cada *campus* que, respondendo às Chamadas Públicas da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), tivesse projetos aprovados, receberia R\$100.000,00 (cem mil reais) e deveria atender 100 mulheres. As Chamadas Públicas de 2011 e 2012 estão disponíveis em: <file:///C:/Users/M%C3%A1rcia%20Cec%C3%ADlia/Downloads/programa_mulheres_mil_110811%20(9).pdf>. Acesso em: 14 dez. 2014.

e ações afirmativas, inclusivas e de equidade; que desenvolvessem ou fossem favoráveis ao desenvolvimento de trabalhos e ações relacionados à temática gênero; que exercessem liderança e contassem com respeitabilidade no âmbito institucional e comunitário; que tivessem capacidade de estabelecer, incentivar e desenvolver o trabalho solidário, cooperado, integrado e em rede; que possuíssem capacidade de gestão; que tratassem com profissionalismo as situações e problemas; que fossem criativas e capazes de executar ações inovadoras; apresentassem abertura ao novo e ao desafiador além de dispor de visão prospectiva na definição dos objetivos e metas. Essas pessoas deveriam ter disponibilidade de 10 horas semanais, no mínimo, para o trabalho com o programa.

As Oficinas de Formação foram os primeiros espaços de orientação em que as(os) gestoras(es) tiveram contato com a metodologia empregada no *Programa Mulheres Mil*. Na maioria das vezes as(os) gestoras(es) entrevistadas(os) declararam ter tido empatia de imediato para com a proposta do programa, outras(os) tinham conhecimentos prévios da temática e havia também aqueles que já trabalhavam em prol da promoção da equidade de gênero e, mesmo tendo sido surpreendidas(os) com o volume de trabalho exigido pela metodologia, aceitaram o convite porque se identificaram com o programa. No entanto, houve quem enxergasse essas orientações com algum estranhamento, o que chegou a causar certo receio em lidar com a proposta do programa.

Para aquelas(es) que não tinham conhecimento ou contato com essa realidade, a experiência inicial na Oficina de Formação despertou impressões de um extremo a outro, por exemplo a apreensão manifestada por G4, e o encantamento de G6, como demonstram seus depoimentos:

Quando cheguei em Brasília que eu vi o que era. Me deu vontade de arrumar minhas malas e vir embora porque aquilo ali não era uma coisa que estava na minha alçada. Eu teria que fazer parte da equipe multidisciplinar e não da gestão do programa. Eu entendi que eles tinham que ter enviado uma assistente social, uma psicóloga, uma pedagoga, sei lá, uma técnica em assuntos educacionais, menos eu! [...] Eu só fiquei porque eu estava junto com ela⁷⁰ [...] (G6).

[...] na verdade, é um programa que a gente se apaixona por ele logo de cara. Então mesmo não conhecendo as questões de gênero, como é o meu caso, eu nunca tinha parado para refletir sobre essa questão, de fato a formação me deu capacidade de compreensão de quão dura é a realidade da mulher (G4).

⁷⁰ Referindo-se a outra gestora, em quem confiava para auxiliá-la no desenvolvimento do programa.

Percebeu-se que a primeira Oficina de Formação foi mais enfática em relação às diretrizes e metas elencadas nos documentos do *Programa Mulheres Mil*. Aliada a isso, a falta da orientação de uma coordenação no próprio IFG, que respondesse aos questionamentos e problemas que surgiram, conforme o programa acontecia nos *campi*, representou para as(os) primeiras(os) gestoras(es) uma das grandes dificuldades durante a implementação. A gestão orçamentária dos recursos foi também apontada como um dos maiores problemas, como se pode verificar nos relatos que seguem.

O primeiro foi desse jeito, na raça mesmo! A gente não sabia como é que tinha que fazer nada. Não tinha ninguém lá em Goiânia, um gestor institucional pra orientar a gente, era gente inventava com a cabeça da gente como que ia ser (G6).

[...] eles deram dado prazos pra gente e obrigações, vocês tem que fazer isso, isso e aquilo, sem condições. Então eles queriam que desse material escolar pra elas, só que não tinha dinheiro. Eles queriam que desse uniforme, mas não tinha dinheiro. Transporte, mas não tinha como. Dentro daquelas rubricas que eles tinham não previa contratação de pessoas, professores pra dar aulas, porque tem a rubrica certa, se você não gastar com aquele material você não pode gastar com outra coisa (G1).

Um terreno mais maleável foi encontrado pelos gestores das segundas ofertas: Além de se instituir no IFG uma coordenação própria para o desenvolvimento do programa, o tom das diretrizes anunciado na Oficina de Formação das(os) gestoras(es) tornou-se mais flexível em relação às condições de execução das instituições proponentes.

Se tornou mais flexível nas turmas posteriores, a grade curricular dos cursos pôde ser revista e alterada, o número de alunas, o tipo de curso também acho que foi melhor trabalhado. [Se tornou adaptável?] Exatamente. Foi mais adaptável à realidade daqui (G17).

Agora, é preciso dizer, e aí é um elogio ao grupo formulador, que em momento algum eles enrijeceram a metodologia, a palavra chave era: adaptem. Isso foi muito importante, foi o que a gente fez aqui, a gente construiu o curso aqui a partir do caderno de proposta metodológica do programa, mas tendo muito claro que a gente ia adaptar aquilo que era necessário adaptar, o que precisava adaptar. Então a gente fez várias adaptações em torno disso (G9).

Foi perguntado se a capacitação recebida pelas(os) gestoras(es) do IFG auxiliou a compreender, atuar e resolver problemas relacionados à gestão do *Programa Mulheres Mil* e se proporcionou condições de compreender/analisar as origens e/ou os percursos histórico-sociais que produziram os papéis de homens e mulheres instituídos da atualidade. Os

seguintes argumentos, consecutivamente, representam as respostas mais recorrentes a estas perguntas:

Essa capacitação ela te dá uma visão geral do que vem pela frente, mas você não chega perto de estar realmente preparada pra o que vem (G5).

Fez, com certeza, isso sim. A capacitação sensibilizou a gente pra essa temática. Deu um grande passo pra gente estudar o assunto (G17).

Embora se perceba nesses relatos o reconhecimento de que durante a Oficina de Formação contextualizaram-se, de maneira ampla, os condicionantes que levaram à instituição de contradições sociais, com ênfase na diferenciação de papéis para homens e mulheres, e que impactam fortemente nas condições de vida e de trabalho das mulheres brasileiras na atualidade, nem sempre esse entendimento foi exposto nas justificativas dos documentos confeccionados pelas(os) gestoras(es) e aos quais consegui acesso. Os argumentos que mais embasaram as justificativas nesses documentos foram as análises das conjunturas socioeconômicas nacionais e regionais da população como um todo e, em especial, das mulheres; a relevância da formação ofertada para a inclusão na cadeia produtiva local e os benefícios que o acesso ao programa possibilitariam.

As três primeiras duplas de gestoras(es) declararam ter seguido as instruções e as diretrizes difundidas na qualificação também as contidas no documento orientador e no Guia Metodológico após a primeira Oficina de Formação, em setembro de 2011. As(os) gestoras(es) que fizeram as capacitações posteriormente, em maio de 2012 e no mesmo mês em 2013, confirmaram ter buscado orientação para elaborar suas propostas da mesma forma, além disto, se pautando nas experiências divulgadas pelas(os) primeiras(os) gestoras(es) nas reuniões organizadas pela PROEX.

Nos *campi* que implementaram o *Programa Mulheres Mil* em 2011 e 2012 houve, por ocasião da saída de servidoras(es) do cargo de gestão, necessidade de nomeação de outras(os) que as(os) substituíssem. Essas(es) novas(os) gestoras(es) não tiveram acesso à Oficina de Formação como as(os) anteriores, recebendo orientações daquelas(es) que estavam se retirando da gestão do programa.

Todas(os) as(os) gestoras(es) entrevistadas(os) que substituíram as(os) primeiras(os) indicadas(os) pela Reitoria eram pessoas que já trabalhavam, ou de alguma forma já haviam tido contato, com o Programa em seus *campi*, como é o caso de G2. Não houve, portanto, declarações discrepantes sobre a execução do programa que destoassem dos depoimentos

das(os) gestoras(es) anteriores. De acordo com G12, a gestão do *Programa Mulheres Mil* produziu as seguintes impressões:

[...] eu entrei [...] só como componente da equipe [multidisciplinar] até a finalização da turma [...] e aí, na segunda turma, que começou acho que ainda nesse primeiro semestre, ou no segundo, não me lembro, é que eu comecei a atuar [na gestão] (G2).

Eu trabalhava na GEPEX [...] sabia dos acontecimentos do programa na instituição, mas nesse primeiro momento eu não me envolvi. [...] A gente falou que topava e a gente se dispôs a fazer tudo. A manter as alunas, a fazer com que elas terminassem, a mostrar pra elas que elas podiam (G12).

O item a seguir busca descrever as primeiras ações das(os) gestoras(es) nos *campi* de acordo com as orientações metodológicas do *Programa Mulheres Mil* que desencadearam a formação das equipes de apoio aos cursos, das equipes docentes e das parcerias, a confecção e execução dos cursos e a busca e seleção das alunas

4.3.2 A orientações metodológicas do *Programa Mulheres Mil* e a formação das equipes: entre o almejado e o factível

Os primeiros *campi* do IFG a ofertar cursos do *Programa Mulheres Mil* em 2011 tiveram um período muito curto para eleger e preparar os gestores, planejar a formação a ser ofertada, formar as equipes de professores, organizar o espaço físico para as aulas, divulgar os cursos, selecionar e matricular as alunas. Todo esse processo teve que ocorrer entre o final do mês de setembro e início de dezembro daquele ano, o que impôs à gestão do programa nos *campi* um trabalho ágil e árduo para que tudo fosse organizado da forma prescrita e no prazo estabelecido pelo MEC.

Através dessa descrição das atribuições das(os) gestoras(es) e do depoimento abaixo se pode constatar que as tarefas delegadas às duplas gestoras consumiriam muito mais que as 10 horas semanais que deveriam ser designadas ao trabalho com o *Programa Mulheres Mil*:

[...] nós fomos convidadas pra ir pra Brasília fazer um curso de formação pra conhecer o *Programa Mulheres Mil*. Naquela época nós tínhamos muito pouco tempo pra estar retornando pro campus depois da formação e fazer a implantação, a busca ativa e a matrícula delas no sistema, era coisa de 20 (vinte) dias. Nós ficamos muito apavoradas de fazer tudo aquilo em tão pouco tempo (G4).

Ao tempo escasso para a efetivação do projeto se juntou o compromisso, fixado pela metodologia do programa, de diagnosticar a demanda de formação manifestada pelas

mulheres na comunidade e a incumbência de formar duas equipes: a Equipe Multidisciplinar, de apoio pedagógico ao curso e de apoio às alunas, e a de professoras(es) para assumir as aulas. Com o ano letivo já encaminhando para o encerramento, o movimento grevista em evidência e, em algumas ocasiões, as resistências manifestadas em relação à adesão do IFG ao *Programa Mulheres Mil*, a maioria das(os) primeiras(os) gestoras(es) acabaram contando com a “boa vontade” de alguns para levar a cabo o início das primeiras turmas:

Mas o que eu vejo que a gente teve foi boa vontade desses profissionais. Basicamente a gente contou, nesse primeiro curso, com servidores técnico-administrativos. Pouquíssimos docentes. E tiveram muita boa vontade, mas na prática mesmo, no dia a dia, no trabalho sobressaíam alguns. Não era a equipe toda que estava realmente atuando (G17).

A dificuldade de envolvimento dos servidores também foi um fator bastante comprometedor para a boa execução, pra boa fluidez do programa. Na época a direção precisou convocar os servidores pra que eles conhecessem o programa sem sucesso de envolvimento. A segunda convocação foi pontual: aqueles servidores que tinham potencial de realmente participarem do programa. Certo ou errado foi o mecanismo, foi a ferramenta para o momento, porque o programa precisava acontecer (G8)

Estabelecido o Escritório de Acesso, local onde funcionaria o programa em cada *campus*, a próxima etapa seria apresentá-lo dentro da instituição “sensibilizando” a comunidade educativa a compor a Equipe Multidisciplinar. Não encontrando, entre as(os) servidoras(es) da instituição, pessoal suficiente para compor as equipes haveria necessidade de buscar parcerias que viabilizassem o alcance dos objetivos do programa (BRASIL, 2011, p. 07).

Articulada a equipe, cabia também às(aos) gestoras(es) a capacitação dos encarregados de viabilizar as ações do programa, fossem estas pessoas de dentro ou de fora da instituição ofertante.

De acordo com o Guia Metodológico, a estrutura básica da Equipe Multidisciplinar deveria abarcar os seguintes componentes: “Gerente do Projeto; Orientador Educacional e Pedagogo; Docentes das áreas do conhecimento exigidas para desenvolvimento do Programa; Assistente Social e Psicólogo; Médico e Odontólogo; Educador especialista em emprego e empreendedorismo; Educador especialista em pesquisa e inovação; Educadores técnico-administrativos; Comunicador; Educador especialista para a aplicação de metodologias e

instrumentos de reconhecimento de aprendizagem prévia (Certific⁷¹, ARAP⁷², Portfólios, Mapas de Vida⁷³, etc)” (BRASIL, 2011, p.8).

Em todos os Planos de Trabalho pesquisados, essa estruturação foi contemplada. No entanto, quando perguntado sobre a formação e a atuação dessas equipes os depoimentos das(os) gestoras(es) apontam que nem sempre houve anuência de todos em desenvolver o trabalho com essas alunas.

A gente tinha esses profissionais aqui. A gente não conseguiu a adesão de todos eles, mas a gente conseguiu formar mais ou menos uma equipe (G17).

Veio a primeira etapa, que foi a formação da equipe multidisciplinar, que se deu dentro dessa metodologia, e no primeiro momento tentou-se de toda maneira uma adesão voluntária, essa adesão voluntária não aconteceu de maneira satisfatória, acabou ficando limitado e o programa como sendo da GEPEX e da direção geral, não um programa do campus. Esse foi o primeiro sentimento (G8).

Eu creio que foi bom, pelo que eu vivenciei, foi efetivo. Havia aquela preocupação de direcionar as alunas, pra que elas não ficassem soltas, perdidas no que elas iam fazer naquele campus. [...] A questão de levar filhos, algumas levavam filhos porque o filho estava doente, não tinha onde deixar, então a gente procurava também cuidar desse aspecto desenvolvendo alguma atividade se alguém estivesse livre, a gente cuidava disso. [...] A questão das bolsas, às vezes podia ter problema de atraso, então elas [as Assistentes Sociais] cuidavam desse aspecto. O material que elas usavam no curso. Enfim, eu acho que a equipe toda envolvida cada um cuidou da sua parte a contento (G13).

Para Oliveira (2013), o Guia Metodológico prevê que o desenvolvimento do programa necessita de uma equipe técnica que o atenda nas perspectivas educacionais e psicossociais, mas não previa “as reais condições para a formação desta equipe [...] ficou notório que a falta de recursos financeiros, que implica na falta de recursos humanos, são as maiores dificuldades enfrentadas pelo programa.” (OLIVEIRA, 2013. p. 125). Os resultados das análises dos questionários e entrevistas de sua pesquisa conduzem à conclusão de que existe uma distância entre as previsões contidas nos documentos oficiais e a realidade operacionalizada em nível institucional o que levou a autora a afirmar que:

⁷¹ Política Pública de Educação Profissional (Portaria Interministerial n. 1.082, de 20 de novembro de 2009) “voltada para trabalhadores jovens e adultos que buscam reconhecimento de saberes adquiridos em processos formais e não formais de ensino-aprendizagem”. (BRASIL, 2011, p. 21).

⁷² Avaliação e Reconhecimento de Aprendizagens Prévias, que prevê certificação de aprendizagens formais ou não formais além de proporcionar a qualificação nas áreas necessárias à complementação da qualificação. (BRASIL, 2011, p. 4).

⁷³ O portfólio deve conter a descrição das aprendizagens e documentação das alunas. O mapa da vida deve ser desenvolvido de forma a “[...] criar oportunidade e ambiente para troca de experiências de vida das mulheres, para que elas possam ser compartilhadas e então devidamente registradas, validadas e valorizadas” (BRASIL, 2011, p. 16).

[...] apesar de o PROMIL nascer de um contexto no qual o governo federal estava redimensionando os programas de qualificação profissional, dando-se um caráter transversal aos conteúdos, ampliação de carga horária, análise dos cursos em vinculação com as potencialidades locais e regionais, este programa [PROMIL] não avançou nesses aspectos. Os cursos oferecidos por meio do IFS, Campus Aracaju, para as duas turmas aqui analisadas seguiu o caráter de cursos aligeirados, segmentação modular, e pouca ou nenhuma relação como tipo de curso oferecido e a realidade das comunidades nas quais as egressas residiam (OLIVEIRA, 2013, p. 132).

A organização curricular, de que fala Oliveira (2013), sugerida pelo Guia Metodológico, determina um “módulo educacional central” indispensável a todas as alunas, independentemente de seu nível de escolaridade, que engloba as seguintes disciplinas:

Português e Matemática Aplicada; Informática Básica e Aplicada; idiomas Inglês e Espanhol; Artes; Esporte; Qualidade de Vida, Saúde e Meio Ambiente; Cidadania e Direitos das Mulheres; Empreendedorismo; Cooperativismo e Economia Solidária; Gestão Sustentável das Unidades de Produção e de Comercialização; Comportamento Sustentável e Relações Humanas; Incubação Tecnológica de Cooperativas Populares (BRASIL, 2011, p. 23).

Considerando a variedade de matérias contidas nesse currículo, a busca por parcerias externas foi indispensável para que os cursos viessem a contemplar as orientações metodológicas do *Programa Mulheres Mil*. Em todos os depoimentos colhidos, as(os) gestoras(es) afirmaram ter buscado parceria externa de profissionais para ministrar as aulas, oficinas, palestras etc. em áreas de formação nas quais não conseguiram participantes entre as(os) servidoras(es) do IFG. A amplitude das parcerias firmadas e a articulação necessária à organização das ofertas, tanto para ministrar disciplinas como para outros fins, inclusive o de diagnosticar as comunidades onde estariam as mulheres, compõem as falas de G9 e G10:

[...] a gente montou o módulo básico, que era composto pelas disciplinas básicas: o português e a matemática, canto como uma atividade mais integradora, informática e algumas disciplinas de conteúdo mais voltado para as mulheres como direito da mulher, saúde da mulher e tudo mais. Essas disciplinas a gente contou com a parceria da secretaria de desenvolvimento social [...] aqui tem uma diretoria da mulher onde eles trabalham com isso. E também com a secretaria de saúde, que disponibilizou um funcionário pra falar sobre saúde da mulher e sistema único de saúde, como é que funciona, muitas delas não sabiam. Então as parcerias se deram aí também, na composição dos conteúdos (G9).

Quem nos trouxe essa mulher, quem nos encaminhou essa mulher, a propaganda, foram os CRAS. [além disso, auxiliando a conseguir vagas em creches, nas proximidades e nos horários de realização dos cursos, e atendimento e acompanhamento psicológico da assistência social desse

órgão] A OAB foi uma parceria importante [...] quem nos doou o material foi o Sindicato dos Trabalhadores da Construção Civil (G10).

Considerando a quantidade de matérias e a modalidade de curso desenvolvida pelo IFG, Formação Inicial e Continuada (FIC), ou seja, cursos com carga horária mínima de 160 horas, naturalmente a construção do Plano de Curso seria um encargo complexo de se estabelecer sem prejuízos à formação humana ou à formação profissional. Partindo da noção de que não basta o currículo estar alinhado a uma proposta emancipadora com vistas à “formação cidadã [...] com o intuito de possibilitar sua inserção no mundo do trabalho” (BRASIL, 2011, p.04) o tempo disponível para ocorrer cada disciplina, no IFG, representou entraves ao trabalho das(os) gestoras(es), principalmente para as(os) primeiras(os), como afirma G17:

A gente pegou o modelo que eles estipulavam e eles aprovavam o nosso projeto de curso baseado naquelas disciplinas que eles falavam: “Tem que ter essa, essa e essa”. E era um monte de disciplinas! Agora, pra 200 (duzentas) e poucas horas você dividir pra 10 (dez) disciplinas era impossível. Era muito engessado realmente o modelo que a gente tinha que seguir inicialmente (G17).

Um dos objetivos do *Programa Mulheres Mil* consiste na elevação de escolaridade das alunas. Braga (2011) pesquisou um curso que contava com essa perspectiva, abordando o programa implementado pelo Instituto Federal do Tocantins (IFTO), *campus* Palmas, com o objetivo de investigar de que forma um grupo de alunas alcançou inserção no mundo do trabalho e que outros resultados obtiveram. No caso dessa iniciativa, as parcerias celebradas entre a Prefeitura Municipal daquela cidade, duas instituições do Sistema S e uma ONG⁷⁴ possibilitaram ofertar cursos com elevação de escolaridade.

A análise da recorrência do objetivo de elevação de escolaridade nos Planos de Trabalhos construídos pelas(os) gestoras(es) do IFG revela que, inicialmente, não foi claramente percebido o real significado desse objetivo e a impossibilidade dos cursos oferecidos lograrem alcançá-lo. Assim, nos documentos construídos nas últimas ofertas passou-se a declarar a intenção de incentivar as mulheres a retomar os estudos. Os seguintes objetivos corroboram tal afirmativa:

Pretende-se, ao final do curso, que as egressas estejam qualificadas para integrar e permanecer no mercado de trabalho formal, com a autoestima

⁷⁴ Formado por organizações criadas pelos setores produtivos (indústria, comércio, agricultura, transportes, e cooperativas) que tem como principal objetivo o aperfeiçoamento profissional. No caso deste estudo, foram parceiros do IFTO: o SENAI e o SEBRAE. A ONG parceira foi o Instituto Ecológica. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/02/sistema-s-e-estrutura-educacional-mantida-pela-industria>>. Acesso em: 09 jul. 2015.

elevada e com o incentivo para o retorno escolar para aumentar o nível de escolaridade, com o objetivo de contribuir para a redução da condição de vulnerabilidade social encontrada inicialmente (Plano de Trabalho do curso de 2013 – *Campus Inhumas*).

Incentivar, como possibilidade, a inserção das mulheres nos cursos regulares do IFG (Plano de Trabalho do curso de 2012 – *Campus Formosa*).

O Guia Metodológico estabelece como incumbência das equipes multidisciplinares “Sistematizar e desenvolver o conjunto de ações que compõem o planejamento, a execução, o monitoramento, a avaliação e o acompanhamento de resultados do Programa” (BRASIL, 2011, p. 9) o que, de fato, as equipes do IFG não conseguiram realizar. Esse objetivo até foi mencionado em alguns Planos de Trabalho, mas o que se nota nos Relatórios Finais e nas entrevistas com as(aos) gestoras(es) são relatos imprecisos e esporádicos sobre alunas que foram encaminhadas por outras pessoas a ocupar postos de trabalho, ou ainda alusão à descrição de resultados feita por egressas com as quais se teve contato casual.

Situação semelhante é confirmada por Ribeiro (2013, p. 109) sobre a afirmação da gestão do *campus* Luziânia de que “[...] não houve um diálogo com os empresários [...] para encaminhamento ao trabalho das egressas [...] tampouco houve qualquer outra iniciativa que contribuísse ou as incentivasse para a formação de cooperativas ou associações.” nas duas primeiras turmas. Conforme a autora, esta situação estaria sendo redimensionada para a terceira formação que ocorreria no *campus*.

No caso da formação estudada por Oliveira (2011, p. 60), obtém-se o mesmo resultado exposto anteriormente. Suas análises conduziram à conclusão de que “[...] a maioria das mulheres ainda não percebem que o projeto está vinculado ao Instituto [...]” sem dúvida pelo fato de o curso não ter se realizado nas instalações dessa escola como também pela ausência de uma atuação sólida no acompanhamento das alunas por parte das(os) representantes do IFTO durante a oferta, inclusive no que se refere à articulação para encaminhamento ao emprego, pois, segundo a autora entre as egressas pesquisadas:

A maioria continua no mesmo local de trabalho ou trabalhando na mesma atividade de antes. A partir dessa pergunta, entendemos que as mulheres continuam nas mesmas atividades de antes, e que a influência do projeto como inclusão social no mundo do trabalho fica aquém porque tem um número muito grande de mulheres que permaneceu trabalhando no mesmo local e com a mesma atividade de antes de participar do projeto (OLIVEIRA, 2011, p. 48).

Os resultados mais precisos sobre o programa no IFG, que foram percebidos pelas(os) gestoras(es) e por elas mencionados nas entrevistas e nos relatórios, são aqueles que relatam

sobre alunas que, após a formação, ingressaram nos cursos regulares do IFG, como informam os fragmentos:

E depois que a gente terminou a primeira edição do curso, e até a segunda, nós tivemos monitores ex-alunos que já eram mestres de obras ou encarregados que já estavam direcionando algumas para trabalhar em obras. Eu ficava circulando e gerenciando nas casas e esses ex-alunos ficavam em cada casa [...] e eles já direcionavam algumas mulheres pegando o currículo ou dando informação. Isso foi um lado bom (G13).

Vale destacar que 6 das mulheres que iniciaram o Programa (ou seja, 10%) foram aprovadas no vestibular ou processo seletivo do IFG e são agora alunas regulares da Instituição. Três delas no curso de Secretaria Escolar, modalidade Proeja, e outras três no curso de Licenciatura em Ciências Sociais (Relatório Final do curso de 2012 – *Campus Anápolis*).

Na realidade, essa intenção parece ter se perdido até mesmo por parte da organização nacional do *Programa Mulheres Mil*. Apesar de o Guia Metodológico recomendar o “registro e publicação das ações desenvolvidas” (BRASIL, 2011, p. 38), no site oficial do programa as últimas notícias veiculadas datam do ano de 2012 e as publicações ainda são das experiências da Rede Norte e Nordeste. Atualmente, para se obter informações sobre esse programa, e seus respectivos impactos, a alternativa mais eficiente consiste em buscar por trabalhos apresentados nos anais de eventos organizados por instituições acadêmicas, associações ou órgãos ligados à educação e pesquisa etc. por todo o país.

Da mesma maneira, a aplicação do “conceito de indissociabilidade do Ensino, da Pesquisa e da Extensão em todo o processo que constitui o Programa” (BRASIL, 2011, p. 9), tal como sugere a metodologia, ocorreu de forma modesta. De fato, em alguns Planos de Trabalho constava a figura do Educador Especialista em Pesquisa e Inovação, mas essa atuação não foi percebida como resultado nos Relatórios Finais por mim examinados. Houve ocorrências em que se propunham “Estudos sobre o conceito de Gênero com pesquisadores da área” (Plano de Trabalho do curso 2013 – *Campus Formosa*), e momentos em que se colocou à comunidade escolar a oportunidade de discussão sobre a temática do programa em eventos, como mostram as notícias divulgadas no site do IFG sobre o *Programa Mulheres Mil*. Em alguns *campus*, porém, o que se conseguiu concretizar foram apenas os cursos, como relata G17:

Até na nossa proposta de trabalho inicial a gente tentou colocar isso aí, mas depois, como o trabalho é com um número muito grande de alunas, e é um trabalho que demanda muito, então a gente não conseguia. Era muita coisa pra ser feita no dia a dia e a gente não conseguia depois fazer o acompanhamento todo que era proposto. Esses estudos e pesquisas, isso aí não houve (G17).

De modo geral, nos Relatórios Finais que acessei, os problemas de gestão, reiteradamente apontados, vinculavam-se à falta de estrutura e materiais para a formação profissional, ao atraso das bolsas das alunas gerador de evasão e à dificuldade para conseguir professoras(es) que assumissem as disciplinas. O trecho das conclusões constantes do Relatório Final do primeiro curso ofertado no *campus* Formosa traça, com singularidade, a trajetória de obstáculos e conquistas com que se depararam as(os) gestoras(es) do *Programa Mulheres Mil*, no período de 2011 a 2013, para conseguir levar a cabo as ofertas do IFG tentando, da melhor forma possível, observar a metodologia proposta pelo programa.

Entre as dificuldades encontradas para implantação e desenvolvimento do curso de aplicador de revestimento cerâmico, esbarramos na infra-estrutura do IFG *campus* Formosa, que só recentemente disponibilizou uma sala, com armários e computador para arquivar os documentos referentes ao programa. O que infelizmente não permitia um tratamento igualitário entre as alunas matriculadas no *Programa Mulheres Mil* e os outros alunos do *campus*, pois todo o atendimento era feito pelos corredores, dando um ar de informalidade as demandas das alunas. Outro ponto a salientar foi a dificuldade na aquisição de materiais, devido ao curto período para empenhar os recursos destinados ao programa.

No entanto, o curso não transcorreu somente com dificuldades, tivemos muito êxito em nossas ações, atendemos famílias vítimas da violência e do tráfico de drogas, algumas de nossas alunas deram continuidade nos estudos, hoje se encontram matriculadas no PROEJA, o sonho de nossa aluna Sônia era escrever o seu nome, hoje ela não passa mais pelo constrangimento quando necessário assinar algum documento, proporcionamos condição a alunas com deficiência auditiva de participar do curso, além da capacitação profissional de muitas mulheres que, por meio de uma qualificação profissional e de seu trabalho, podem transformar sua realidade e edificar seus sonhos (Relatório Final do curso de 2012 - *Campus* Formosa).

A alegação de que, proporcionada a formação e a elevação de escolaridade, mediante o “ingresso e a permanência com êxito da população feminina brasileira em situação de vulnerabilidade social nas instituições de educação profissional”, pretende-se que as mulheres melhorem “seu potencial de empregabilidade, a qualidade de suas vidas, de suas famílias e de suas comunidades” (BRASIL, 2011, p.7) ilustra a recorrência da vinculação das mulheres aos cuidados com os outros nas políticas sociais neoliberais. Silveira e Silveira (2014) defendem que a vulnerabilidade desta população, atestada por dados estatísticos, oportuniza ao Estado a elaboração de políticas para o ensino profissionalizante quando governa para o mercado “ou ainda confirmam a máxima educativa de que para combater o desemprego é necessário mais educação” (SILVEIRA; SILVEIRA, 2014, p. 13).

Ao passo que, na esfera da execução do programa, o que emerge nas falas das(os) gestoras(es) se alinha à concepção progressista de educação. Seus relatos e preocupações no

tocante ao valor conferido ao programa e a seus resultados indicam proximidade com o pensamento de Saviani (2013) quanto a precisar os objetivos da educação. Segundo este autor, embora não seja totalmente determinado, o homem é dependente de sua situação em contexto, por isso a educação para a promoção da sociedade deve considerar a seguinte reflexão:

Do ponto de vista da educação o que significa, então, promover o homem? Significa tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens (SAVIANI, 2013, p. 46).

Os doze cursos ofertados pelos oito *campi*, em 2013, foram os últimos realizados com recursos da Lei Orçamentária Anual⁷⁵ (LOA) sendo que, a partir de 2014, com a parceria firmada entre o MEC e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) o *Programa Mulheres Mil* seria integrado ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego⁷⁶ no âmbito do Plano Brasil sem Miséria (Pronatec/BSM). Em decorrência disso, a operacionalização do *Programa Mulheres Mil* passou a ficar a cargo do Pronatec/Bolsa-Formação⁷⁷ (BRASIL, 2014).

Esse fato, como já dito, contribuiu para que a delimitação temporal desta pesquisa não abarcasse as ofertas a partir de 2014 principalmente porque, a partir desse ponto, a participação voluntária não seria a base para a composição das equipes.

As modificações decorrentes da vinculação do *Programa Mulheres Mil* à Bolsa-Formação, mesmo realizadas “em atendimento à demanda dos Institutos Federais” (BRASIL, 2014, p.50) não alcançaram unanimidade de aprovação entre as(os) gestoras(es) entrevistadas(os). Essa assertiva se comprova mediante dois aspectos: as manifestações das(os) gestoras(es) acerca do Pronatec durante as entrevistas, que emergiram espontaneamente pois não havia no roteiro alusão a esse assunto, e a não permanência destas(es) à frente do programa nos *campi* após a migração.

⁷⁵ Através da LOA o Governo Federal define as prioridades contidas no Plano Plurianual (PPA) e as metas que deverão ser atingidas por ano. No Congresso, a Comissão Mista de Planos, Orçamentos Públicos e Fiscalização (CMO), composta por deputados/as e senadores/as, discutem a proposta enviada pelo executivo, fazem as modificações necessárias por meio das emendas e votam o projeto. Depois de aprovado, o projeto é sancionado pelo/a Presidente da República e se transforma em Lei. Os governos estaduais e municipais têm leis orçamentárias próprias. Disponível em: <<http://www.orcamentofederal.gov.br/perguntasfrequentes/o-que-e-lei-orcamentaria-anual-loa>>. Acesso em: 19 jun. 2015.

⁷⁶ (Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br/index.php>).

⁷⁷ A Portaria MEC N° 168/2013, que dispõe sobre a oferta da Bolsa-Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec, estabelece em seu artigo 5º, § 3º que “Os Programas de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) desenvolvidos no âmbito da Rede Federal de EPT e articulados à oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) poderão ser desenvolvidos por intermédio da Bolsa-Formação Trabalhador, conforme critérios, diretrizes e procedimentos definidos em ato do Secretário da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC)”.

Por esse motivo, considero importante trazer essas opiniões assumidas à discussão nesse trabalho, mesmo que inconclusas e resumidamente analisadas.

4.3.3 Vinculação do *Programa Mulheres Mil* à Bolsa-Formação/Pronatec: o que pensam as(os) gestoras(es)

O *Programa Mulheres Mil* e a Bolsa Formação/Pronatec (BF/Pronatec) iniciaram-se no mesmo período, no IFG, mas o primeiro não recebia os recursos da Bolsa-Formação. Nas reuniões das quais participei, no período anterior à migração explicada anteriormente cogitava-se, com essa mudança, solucionar dois dos principais problemas enfrentados na gestão do *Programa Mulheres Mil*: conseguir mais facilmente professores para ministrar as aulas e desembaraçar a obtenção de material permanente e de uso das disciplinas específicas da formação técnica.

Porém, o ocorrido não correspondeu ao esperado. Segundo uma das gestoras que participou do *Programa Mulheres Mil* no período anterior à sua ligação ao Pronatec, a gestão financeira não se tornou mais eficaz:

O que nós precisávamos nesse momento era uma maior flexibilidade na questão financeira, porque depois que ele passou a ser um programa dentro do Pronatec, ficou difícil de fazer compras de material permanente. As bolsas são pagas com muito atraso, isso faz com que a evasão aumente, nesse sentido precisaria haver uma maior flexibilidade [...]. [...] a verba chegava na LOA, que é a Lei do Orçamento Anual, vinha R\$1.000,00 (mil reais) por mulher, então já era um dinheiro antecipado, mais fácil de trabalhar. Agora demora muito, então a gente tem muitos problemas de evasão em função dos atrasos (G4).

Outras(os) gestoras(es) e professoras(es) já observaram nessa mudança outro aspecto, o fato de que a inserção do *Programa Mulheres Mil* na BF/Pronatec desencadeou certo afastamento dos servidores da efetivação dos cursos nos *campi* do IFG, como se pode verificar nas falas a seguir:

Eu acho que quando vira Pronatec a gente perde um pouco isso, não é? Porque aí você já trás outros professores (G3).

Você tinha que contar com a boa vontade. Eu acho que isso é positivo, por exemplo, em relação ao Pronatec [...] porque o Pronatec paga ao docente para dar a aula, mas você não escolhe o docente ou professor que tem maiores condições de ofertar aquela disciplina ou lidar com esse público. A gente [...] tinha essa vantagem de escolher, de conversar com ele, de pedir que fizessem o trabalho [...] (G2).

O campus abraçou o programa e com a inserção do programa na Bolsa Formação se perdeu muito. A vantagem é atingir outras cidades, que até então não atingia, mas o que se perdeu? Enquanto era um grupo menor, enquanto as pessoas trabalhavam de maneira solidária, eu consegui perceber o quanto o programa era, em minha opinião, a menina dos olhos do *campus*. Hoje, essa última turma que se formou agora, você passa e vê o tanto que é importante, mas não tem aquele mesmo protagonismo (G14).

Em [...] o Mulheres Mil até 2013 teve mais de 90% de concluintes, um percentual que já tem uma tendência a diminuir em 2014, já que os escolas estaduais que já tinham Pronatec aderiram também ao Mulheres Mil sem entender o programa, e esse alunos do Pronatec quando atrasam a bolsa, eles param de frequentar e desistem do curso (P4).

Por isso, pode-se inferir, mediante os depoimentos, que a atuação voluntária das(os) servidoras(es) do *campus* no *Programa Mulheres Mil*, antes de 2014, foi compreendida como mais propícia, tanto para que houvesse a integração das mulheres ao *campus*, como para que o grupo de servidores pudesse garantir o trabalho pedagógico mais alinhado aos objetivos da formação.

Esse entendimento se torna importante se tomamos o ponto de vista de Saviani (2013) como referência, pois para este autor o objetivo da educação é promover os indivíduos para que conheçam e modifiquem sua situação. Com esse fim, a ação pedagógica deve partir do conhecimento da realidade existencial concreta dos/as educandos/as para então definir os meios de agir sobre ela. Dessa forma, um grupo coeso e informado tende a se comprometer, elaborar e desenvolver um projeto educacional com o intuito de “[...] alterar qualitativamente a prática de seus alunos como agentes sociais.” (SAVIANI, 2012, p. 80).

Durante a entrevista concedida pelo Reitor em exercício, no período da adesão do IFG ao *Programa Mulheres Mil*, a questão da migração do programa para a Bolsa-Formação/Pronatec aflorou e foi relacionada à distorção, por parte do poder público, quando este delineia o papel das instituições públicas de ensino e das(os) servidoras(es) públicos. Nesse momento se comparava o início da política de expansão da EPT, realizada durante o governo Lula, em que se defendia o fortalecimento da Rede Federal de ETP contemplando a interiorização dos Institutos Federais, enquanto que na política desenvolvida pelo atual governo essa expansão é mais evidente em relação ao Pronatec:

[...] a gente conseguia mexer com o sentimento, o nível de envolvimento e o compromisso dos nossos servidores como uma ação efetivamente de extensão. [...] precisa promover a inclusão social, precisa estimular os nossos jovens a retomar os estudos, a Bolsa-Formação pode ser um instrumento, mas ela não pode comprometer a continuidade da estruturação das instituições públicas, o incremento de recursos para os investimentos, e não pode se transformar subjetivamente numa remuneração para o servidor.

Porque aí o servidor passa a não compreender o seu papel como servidor público. [...] Então na hora que você cria programas e cria folhas de pagamentos paralelas, pra você não discutir efetivamente plano de cargos e salários, [...] você deturpa todo sentido que é o de uma Rede Federal, uma Rede Pública de Educação Profissional. Foi isso que aconteceu com a Rede Federal e talvez um programa tão importante como esse tenha caído na vala comum de tratamento: o que interessa não é o que acontece efetivamente com essas mulheres, não é a oportunidade que está sendo dada pra essas mulheres. O que interessa é o seguinte: São quantas mulheres? Trezentas? Quinhentas? Um milhão? Eu preciso dizer isso. Eleitoralmente eu preciso dizer isso. (Paulo César Pereira, 12 jan. 2015).

Montalvão (2015) situa o Pronatec na esfera dos demais programas de qualificação profissional⁷⁸ instituídos pelo governo brasileiro, desde a década de 1960, que favorecem a burguesia rural e industrial no sentido de desonerá-las de reproduzir e formar sua força de trabalho, o que ocorre em três vertentes: através de investimento público em empresas privadas, através de oferta pública de formação profissional ou por meio de financiamento público nos serviços disponibilizados pelo Sistema S (MONTALVÃO, 2015).

Este autor pesquisou as concepções de gestores da BF/ Pronatec do IFG a respeito da execução dessa política pública. As (os) oito participantes de sua pesquisa tinham entre dois e 11 anos de experiência na docência, e de seis a 25 anos de vínculo com o IFG. À indagação proposta na pesquisa sobre o papel da BF/Pronatec na formação dos trabalhadores, na visão das(os) participantes, conclui o autor:

Como se viu no depoimento de alguns gestores, a finalidade do Programa governamental é suprir as demandas por força de trabalho colocadas pelos setores produtivos, seja localmente ou nacionalmente. A questão pedagógica e a qualidade da formação oferecida parecem ser colocadas em segundo plano mediante a necessidade de dar respostas aos agentes econômicos do capital. Até mesmo o grupo de gestores que demonstrou maior capacidade crítica e apontou determinadas possibilidades formativas da BF/Pronatec, são sistematicamente pressionados tanto por aquilo que está na essência do Programa como pelos requerimentos do alunado (MONTALVÃO, 2015, p. 152).

Adotando o formato de cursos FIC para o *Programa Mulheres Mil*, o IFG, excluiu a possibilidade de, efetivamente, oferecer uma formação compatível com as reais necessidades apresentadas pela maioria das mulheres atendidas, e desencadeou a estruturação de cursos similares aos do Pronatec. Apesar disso, a concepção das(os) gestoras(es) acerca das

⁷⁸ São elencados pelo autor [...] o Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra (PIPMO), concebido no governo João Goulart e apropriado pelos governos militares; o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), do presidente Fernando Henrique Cardoso; e o Plano Nacional de Qualificação (PNQ), criado no primeiro mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva. (MONTALVÃO, 2015, p. 82).

finalidades do programa foi diversa da inspirada pelo Pronatec. G7 esboça como um e outro foram vistos por parte das(os) docentes do IFG:

Chegou junto: Pronatec e Mulheres Mil. Muitos professores ficaram contra o Pronatec por conta de que o Pronatec tinha aquela verba e o Mulheres Mil não, era um programa ofertado que iria computar na carga horária do professor e tratar com mulheres de baixa renda, toda aquela história. Foi feito aquela grande divisão no campus. Até um servidor, na época, usou a palavra e disse que o Pronatec seria a substituição do ensino público, enquanto que o Mulheres Mil não, seria a concretização daquele pensamento que vinha sendo trabalhado. (G7).

No próximo segmento serão discutidas as apreensões de gestoras(es) e professoras(es) sobre o programa (seus objetivos e alcance) e a forma como se materializou no IFG.

4.4 A inclusão por meio do acesso à educação e ao mundo do trabalho, sob o ponto de vista de gestoras(es) e professoras(es)

O foco principal das entrevistas com os/as gestores foi contemplar sua percepção sobre o processo de implementação do *Programa Mulheres Mil* no IFG, abordando que implicações a efetivação dessa política pública trouxe para o trabalho de gestão e docente na esfera institucional, uma vez que o atendimento aos fundamentos do programa incorporava formas particulares de demanda educacional. Buscou-se também identificar o que foi apreendido por essas(es) gestoras(es), principalmente daquelas(es) que não tinham familiaridade com as questões de gênero, a partir do contato com as mulheres em formação.

No questionário enviado às(aos) professoras(es), por sua vez, propôs-se identificar que noções as(os) mesmas(os) dispunham sobre equidade de gênero, emancipação, empoderamento, inclusão por meio do acesso. Houve respondentes em quase todos os *campi*, exceto no de Aparecida de Goiânia, cujos documentos não consegui acessar.

As(os) participantes professoras(es) foram identificados da mesma forma que as(os) gestoras(es), pela ordem em que retornaram o formulário enviado a seus e-mails. As(os) professoras(es) dos *campi* que implementaram o *Programa Mulheres Mil* em 2011, representam a maior parte das(os) respondentes (78%); essa tendência também foi notada entre as(os) que acrescentaram comentários ao questionário. As demais respostas vieram com a seguinte distribuição: 16% obtidas dos *campi* que implementaram em 2012; e 6% dos *campi* que implementaram em 2013.

Esta ocorrência pode estar ligada ao fato de que, nos últimos *campi* a implementar ofertas, as(os) servidores tiveram pouco contato com o *Programa Mulheres Mil* e houve também uma baixa carga horária das disciplinas dos cursos. Tais fatores limitaram a formação de opiniões concretas e reflexões fundamentadas, como justifica uma/um das(os) participantes que nesse caso se encaixa:

Minha experiência com o Programa foi bastante limitada, visto que ministrei somente uma disciplina com uma carga horária de 12 horas (P21).

A pesquisa de Silva (2013) contém elementos que apontam o perfil dessas(es) professoras(es) e se aproximam dos resultados obtidos nos questionários. De acordo com esta autora, em relação às(aos) docentes do IFG,

A participação em programas/projetos de pesquisa é limitada. Os programas que demonstraram maior adesão são e-Tec, Mulheres Mil e Pronatec. Todos implantados anteriormente, mas ainda em desenvolvimento no ano de 2013. Foi constatada a tendência de que os docentes que se envolvem nos projetos/programas governamentais se repitam, ou seja, é comum que um sujeito participe de mais de um programa ou não participe de nenhum deles. (SILVA, 2013, p. 119).

Um dos objetivos da Metodologia Brasileira de Acesso, Permanência e Êxito do *Programa Mulheres Mil* é “Fomentar a equidade de gênero, a emancipação e o empoderamento das mulheres por meio do acesso à educação e ao mundo do trabalho”. (BRASIL, 2011, p.7). Da análise do questionário, almeja-se compreender, que percepções desses objetivos foram construídos após seu contato com as alunas. Os depoimento das(os) gestoras(es) continua estruturando as análises.

4.4.1 A participação das(os) professores na construção dos itinerários formativos

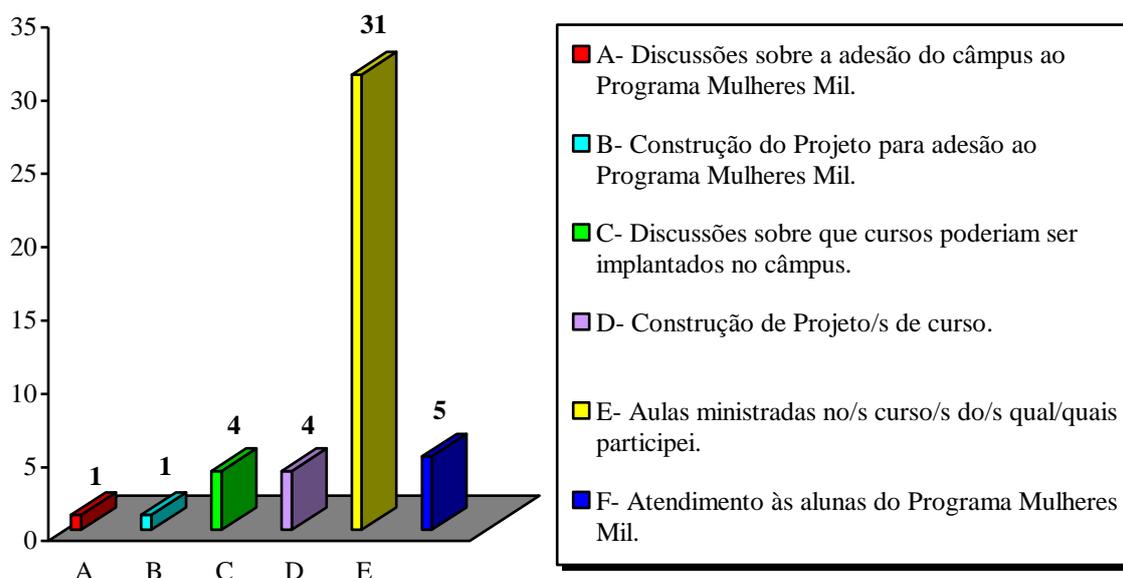
A primeira indagação sobre a participação das(os) professoras(es) no *Programa Mulheres Mil* foi direcionada a identificar em que etapas do processo de planejamento elas(es) haviam se envolvido. As respostas cobriam desde a apresentação do programa à comunidade interna dos *campi*, visando a constituição das Equipes Multidisciplinares --ou seja, a fase inicial de sua instalação --até a construção das ementas das disciplinas -- fase anterior ao início dos cursos.

Torna-se necessário destacar que, além dessas duas etapas, antes do início do curso propriamente, havia outras fases a cumprir: o diagnóstico da comunidade alvo, o diagnóstico

das demandas de formação junto às mulheres, a formação da Equipe Multidisciplinar, o estabelecimento de parcerias para suprir áreas que não fossem condizentes como os perfis formativos do *campus*, a estruturação do(s) curso(s), a divulgação do curso, a busca das alunas, a seleção e a matrícula.

As fases do planejamento elencadas foram:

Gráfico 9: Questão 08) Identifique em que momento/s participou:



A maior parte das(os) respondentes não participou do processo de implementação do *Programa Mulheres Mil* desde seu início (A e B). Isso pode ser relacionado ao fato de que, nesta pesquisa, predominou a participação das(os) professoras(es) dos *campi* que implementaram o programa a partir da adesão, em 2011, quando o movimento de greve contribuiu para dificultar o processo de instalação do programa nos *campi*, como já foi relatado.

Além das aulas propriamente ditas, comum a todas(os), houve respondentes que informaram ter realizado atendimentos às alunas, o que aponta para a atuação de servidoras(es) em cargos técnico administrativos responsáveis por atribuições listadas na Equipe Multidisciplinar.

Porém, o baixo número de ocorrência de respostas relacionadas a um perfil de trabalho pedagógico indicativo do envolvimento de diversos setores e autores (considerando a realização de discussões com o objetivo de estimular a participação ou elaboração do currículo dos cursos (B, D e E)) denuncia uma lacuna tanto para o que é estipulado pelos

direcionamentos da política educacional como para o que seria desejável no sentido da elaboração de uma proposta que representasse o comprometimento coletivo.

As ações promovidas por toda a equipe multidisciplinar para a execução do *Programa Mulheres Mil*, segundo seus pressupostos metodológicos, exigiriam “mobilização” e “envolvimento” (BRASIL, 2011, p. 8) para que se consolidasse a construção de itinerários formativos contemplando “[...] a estruturação de um currículo integrado [...]” (BRASIL, 2011, p. 23). Nesse sentido, às(aos) docentes seria recomendado “[...] conhecer as estudantes (expectativas, cultura, necessidades de aprendizagens, problemas vivenciados), dominar cada vez melhor os conteúdos (saber fazer transposição didática) e refletir sobre sua prática. (BRASIL, 2011, p. 22).

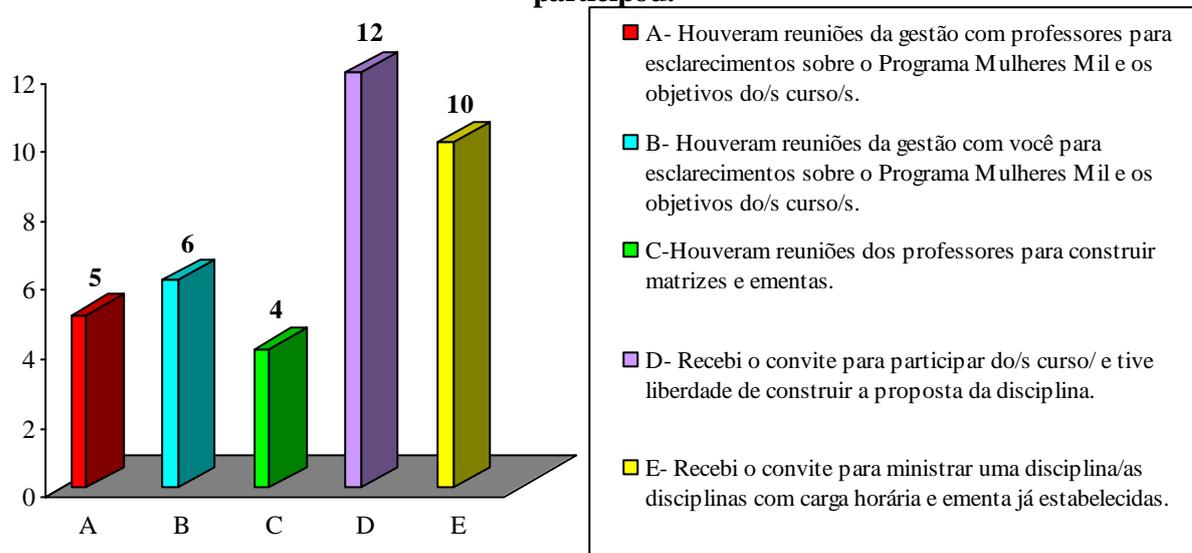
Severino (2001) define a educação como uma prática social que envolve a sociabilidade de três modos: “[...] prepara os educandos para a inserção na vida social; realiza-se em si mesma como exercício de sociabilidade; esse exercício é também seu conteúdo formativo.” (SEVERINO, 2001, p. 89). Sendo assim, a sociabilidade das e nas práticas educativas se constitui em um dos pressupostos para que a educação atinja sua finalidade e seu compromisso: a inserção dos indivíduos na vida social, desse modo possibilitando-lhes o acesso aos bens produzidos e fundamentais para sua humanização.

Tomando este pensamento como preceito relevante à análise, abordamos a socialização do trabalho pedagógico das(os) participantes do *Programa Mulheres Mil* em duas vertentes: perguntando às(aos) professoras(es) de que formas os conceitos, princípios e valores do programa, visando angariar participações, foram levados a seu conhecimento e como se efetivou o planejamento da disciplina ministrada.

A mobilização interna, a sensibilização, a postura solidária e colaborativa, o trabalho articulado, dentre outras caracterizações de socialização de informações e tarefas direcionadas à efetivação do *Programa Mulheres Mil*, estão presentes em todos os direcionamentos do Guia Metodológico. No entanto, o que predomina nas respostas das(os) professoras(es), tendo em vista os resultados apresentados no Gráfico 9 e os que serão apresentados no próximo gráfico, apontam para o trabalho individual.

Considerando que todas(os) haviam ministrado ao menos uma disciplina, os resultados indicam a predominância do desempenho fragmentado sobre o coletivo, como se pode verificar:

Gráfico 10: Questão 11) Antes do início do/s curso/s do/s qual/ quais participou:



Uma parcela pequena das(os) respondentes participou de momentos de socialização visando divulgar sobre o programa ou construir a proposta curricular (A e C). Conclui-se ainda que parte das(os) respondentes participou sem integrar um grupo de discussão, atuando de forma individual (B, D e E), dessas(es) uma maior parcela realizou o planejamento da disciplina ministrada (D), porém, um número considerável de professoras(es) integrou o programa seguindo um planejamento já existente (E).

Esses dados corroboram os anteriores, referentes ao trabalho pedagógico participativo, e revelam que algumas etapas do processo de construção dos cursos foram realizadas sem o envolvimento de todas(os) as(os) professoras. Considerando que somente o *campus* Luziânia repetiu, nas três edições, a mesma oferta de curso e nos outros *campi* as ofertas foram diversificadas, pressupõe-se a necessidade de reelaboração de documentos e reestruturação das equipes de docentes das áreas do conhecimento exigidas para o desenvolvimento do programa.

Para Saviani (2005), o trabalho educativo concretiza-se em compromissos assumidos na elaboração das finalidades e dos métodos da prática educativa inseparavelmente. À vista disso, ensinar exige pensar em formas de divulgar conhecimento e de promover transformação, de forma que

[...] a identificação dos fins implica imediatamente competência política e mediante competência técnica; a elaboração dos métodos para atingi-los implica, por sua vez, imediatamente competência técnica e mediante competência política (SAVIANI, 2005, p. 63-64).

A importância da socialização dessa prática docente, concretizada no *Programa Mulheres Mil*, pode ser dimensionada considerando os resultados da questão 12. Nela se propõe avaliar sobre o conhecimento que as(os) professoras(es) detêm sobre relações de gênero contemplando, desta feita, o processo de exclusão escolar impelido às mulheres em decorrência de seu protagonismo na reprodução social e humana.

Do total, 68% das(os) respondentes avaliaram seus conhecimentos entre Bom (45%) e Muito bom (23%), o que pode estar também vinculado às motivações alegadas para participação no programa, cuja maior incidência foi: Acreditar no propósito do programa (Gráfico 6). Outro grupo, composto de 29% das(os) respondentes, avaliou seus conhecimentos de forma insatisfatória, 20% Regular e 9% Ruim. Uma pessoa não respondeu.

A troca de experiências e de conhecimentos entre essas(as) professoras(es) poderia levar, nesses casos, a edificar concepções antes inexistentes, contribuindo não apenas para o atendimento às normas que esta política educacional delimitou para as mulheres pobres, mas para conceber e lapidar discernimentos acerca de práticas sociais excludentes.

Poucos foram os depoimentos de gestoras(es) que responderam afirmativamente quando perguntado se/como foram multiplicados nos *campi* os conceitos apreendidos nas Oficinas de Formação sobre relações de gênero, compreendidas como os percursos histórico-sociais que produziram papéis de homens e mulheres instituídos na atualidade, ou mesmo sobre os resultados do programa nas versões anteriores. Sem considerar a atuação dos *campi* que implementaram em 2013, pois tiveram tempo para ofertar apenas um curso, restringindo-se apenas a nível pessoal, como G2:

Trouxe a noção, a percepção. Fez com que a gente tivesse conhecimento dessas questões. O que não houve foi uma resposta do campus a essas questões. Então a gente observou. Nós vimos que elas existem, mas... ficou nisso. Não houve nenhum trabalho, nenhum projeto nesse sentido (G2).

Nos relatos em que se descreveram ações de divulgação da temática após a implementação do programa, isso se deu porque, de alguma forma, já haviam iniciativas anteriores.

4.4.2 A prática docente

Uma das perguntas feitas às(aos) gestoras(es) teve o objetivo de identificar possíveis percepções sobre mudanças, nas práticas ou nas compreensões, produzidas através do contato das(os) professoras(es) com as alunas do *Programa Mulheres Mil*. As opiniões acerca disso

foram unânimes em afirmar que houve contribuições, mas nem sempre ligadas às questões de gênero preponderantemente ou verificou-se que foi transportado para a prática docente:

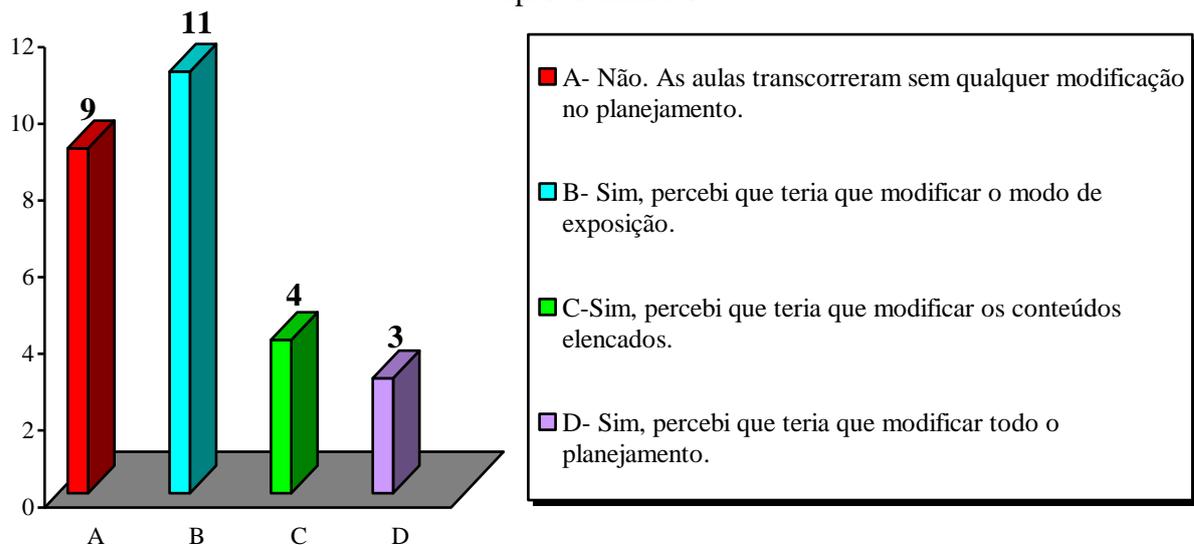
Acredito que sim. Com certeza. Não só da questão de gênero, mas também das diferenças que existem nos grupos formados pelos alunos. O conhecimento não é igual pra todos. O Programa Mulheres Mil possibilita a visão dessa diferenciação e do conhecimento (G4).

Participar do programa sensibilizou muito nossos professores. Isso eu sei porque eles me disseram. [...] eles saíram modificados, alias todos nós, porque meche muito com a gente. Agora especificamente com relação à questão de gênero aí eu não sei te dizer. Agora, que saíram transformados pelo programa, sem dúvida (G9).

Para colher junto às(aos) professoras respostas sobre modificações em sua prática relacionadas ao trabalho no *Programa Mulheres Mil*, recorre-se a três perguntas do questionário: a primeira, cogitando o que levou as(os) professoras(es) a redirecionar sua prática, pelo menos durante o andamento das disciplinas; a segunda, avaliando sua experiência; e a terceira distinguindo, dentre algumas elencadas, as contribuições derivadas da participação no programa

O gráfico abaixo traz os resultados sobre adequações na prática docente durante as aulas:

Gráfico 11: Questão 15) Em algum momento verificou que teria de realizar modificações para que as alunas tivessem melhor aproveitamento?



Como evidenciam os resultados, a prática implicou em um repensar e em uma readequação em alguns aspectos, sendo o mais incidente aquele relacionado à forma de

comunicar às alunas sobre o conteúdo propriamente dito. Tal resultado poderia estar ligado à referida transposição didática⁷⁹ do Guia Metodológico como ao fato de que as(os) professoras(es) encontravam em sala de aula uma grande disparidade de nivelamentos escolares, como destaca G1 em seu depoimento:

[...] a aula pra elas tinha que ser diferenciada e eu vi que não foi diferenciada [...] Foi diferenciado o conteúdo, claro, mas a didática tem que ser diferenciada pra elas [...] a proposta era pra incluir essas pessoas, se havia aquelas mais escolarizadas elas tinham que se adequar ao ritmo e o ritmo não era pra elas, o ritmo era pra aquelas menos escolarizadas. (G1).

Por outro lado, um argumento que poderia se justificar como um aspecto positivo à negação expressa pela letra A, ou seja, a afirmação de que o planejamento não foi modificado, pode se relacionar ao que P10 acrescenta à questão 15:

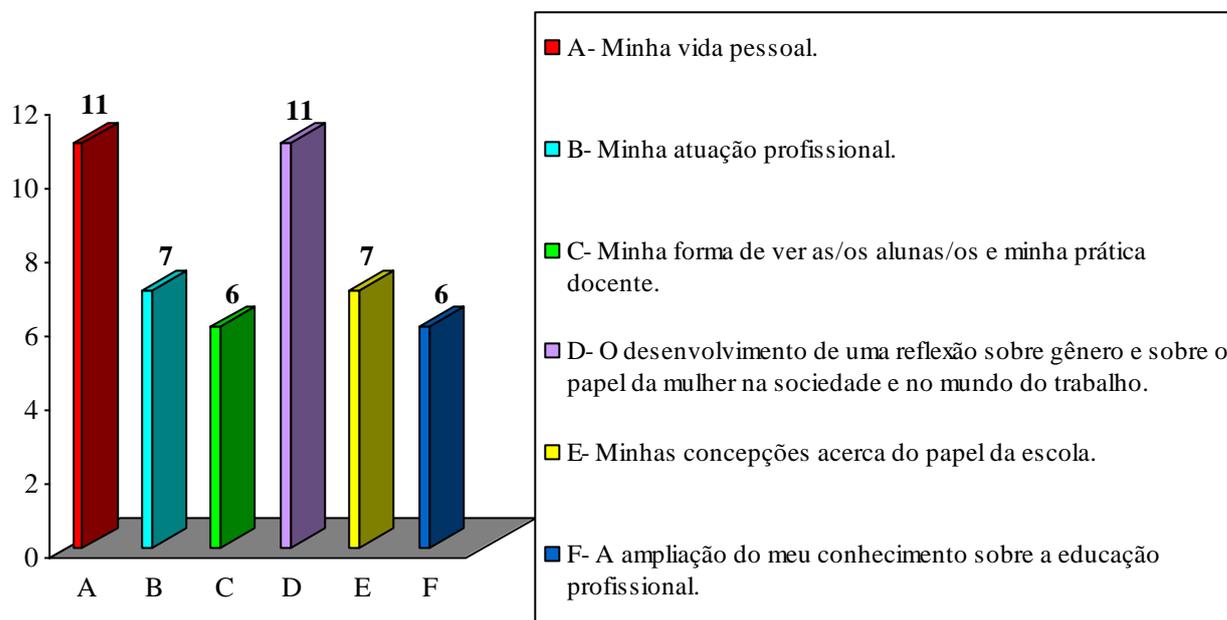
Com relação à pergunta 15 o planejamento já foi feito pensando-se no público alvo. Sendo assim os conteúdos foram simplificados e a metodologia de ensino foi bastante interativa e não tradicional (P10).

A avaliação sobre a experiência como professoras(es) no *Programa Mulheres Mil* teve resultados muito satisfatórios. De 31 professoras(es), 97% classificaram que sua participação foi Boa (35%), Muito boa (55%) ou Excelente (7%). Somente uma respondente classificou a sua experiência como Regular.

Partindo do pressuposto que as(os) servidoras(es) que se envolveram com o *Programa Mulheres Mil*, nesse período, tiveram abertura para lidar com o novo e com o desafiador, elencaram-se algumas dimensões às quais esse desempenho poderia agregar reflexões (Questão 19). Torna-se necessário lembrar que, como esclarecido na metodologia, ao questionário poderiam ser acrescentados pontos de vista não contemplados pelas opções o que, nesse caso, não ocorreu. O gráfico seguinte apresenta essas alternativas:

⁷⁹ Abordada por Faria Filho (2010) no verbete Cultura Escolar. Dentre os conceitos apresentados se destaca: “[...] ‘escola submete os saberes, e de uma maneira global, as práticas e as culturas, a um conjunto de transformações para os tornar ensináveis’, num movimento que vai desde a seleção do conhecimento, passando pela sua didatização, isto é, tornando-o ensinável, até a ‘aprendizagem efetiva dos alunos’[...]”. (PERRENOUD, 1993, p. 25 apud FARIA FILHO, 2010, s/p.).

Gráfico 12: Questão 19) A experiência no Programa Mulheres Mil contribuiu para:



Das seis opções contidas na questão, duas (A e D) não estão diretamente vinculadas às relações que se concretizam na esfera escolar, mas obtiveram maior número de ocorrências. Em segundo lugar, foram apontadas ligações com a atuação profissional e com o papel da escola e, por último, considerou-se que a contribuição foi relacionada à prática docente e ao conhecimento sobre a educação profissional.

A reflexão, como visto, ocorreu em primazia incorporando questões pessoais em detrimento das profissionais, ou seja, a criticidade despertada pela ação impactou menos consistentemente em relação ao que a escola produz ou reproduz sobre as relações de gênero que acarretam divisão e valorização do trabalho diferenciadas para homens e mulheres na sociedade.

Para Silveira e Silveira (2014), a narrativa do aumento de autoestima, demonstra sua inserção e adequação na lógica profissionalizante dos programas que, diferentemente das políticas de gênero ancoradas nas teorizações feministas e nos estudos de gênero, delegam às mulheres “o lugar que elas sempre ocuparam, isto é, o cuidado” (SILVEIRA; SILVEIRA, 2014, p. 10).

Nogueira (2011, p. 175), considera o “cuidar da família” como uma atividade reprodutora fundamental ao interesse da lógica do capital. Interesse que se concretiza na medida em que a atividade reprodutiva, ou seja, o trabalho doméstico ligado à produção de bens necessários à existência e subsistência da família, garante ao capital a geração

permanente de trabalhadores para exercer o trabalho assalariado que, por sua vez, permite a criação de mercadorias e a geração de valores de troca.

Professoras(es) e alunas parecem compartilhar o mesmo pensamento. Isso não é fruto de um acordo ou uma coincidência, antes disso remete ao que afirma Severino (2001) sobre o significado da ação que, mesmo quando individual, carrega a dimensão coletiva:

O agir da pessoa parte de referências simbólicas, colhidas de um acervo comum, colocado à disposição. A atividade simbolizadora do sujeito se exerce mediante uma dialética de imersão e emersão. Quando se trata de subjetivar uma ação, nunca se está diante do puro brotar de intuições geniais nem da mera produção mecânica de reações em cadeia. Os conceitos e valores que dão sentido à prática humana são socialmente construídos e historicamente consolidados; a ação não apenas se serve deles mas a eles retorna, em permanente reconstrução (SEVERINO, 2001, p. 57)

Reconstrução esta da qual a escola não se isenta. Meyer (2008) discute a função formativa da escola frente à produção de identidades sociais, identificando-a como palco de disputas de diferentes interesses políticos e distintos movimentos sociais. Para a autora, nesse ambiente onde se misturam e fermentam as mais diversas individualidades é que sempre se buscou uniformizar – seja pela estruturação dos tempos, modos e conteúdos de ensino, seja pela eleição do padrão desejado de sujeito social – os mecanismos de controle e de modelagem da igualdade socioculturais reprimindo e suprimindo as disputas e os enfrentamentos.

Essa discussão se faz ainda mais pertinente no âmbito das relações estabelecidas no chão da escola, lugar do magistério, em que a divisão sexual do trabalho fixou a primazia da figura da mulher validando a “profissão de cuidadora no espaço público educacional como uma extensão das características biológicas e intelectuais do trabalho doméstico” (BRZEZINSKI, 1987, p. 140).

Na mesma linha, Freire (2008) discorre sobre a identidade docente, desta feita contextualizando ação de políticas e gestões que hierarquizam e controlam o trabalho de professoras(es), enquanto isso incute valores depreciativos de forma mascarada, o que contribui para a desvalorização da profissão e, conseqüentemente, incide mais fortemente sobre o trabalho das mulheres. Para ele a [...] experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (FREIRE, 2008, p. 28).

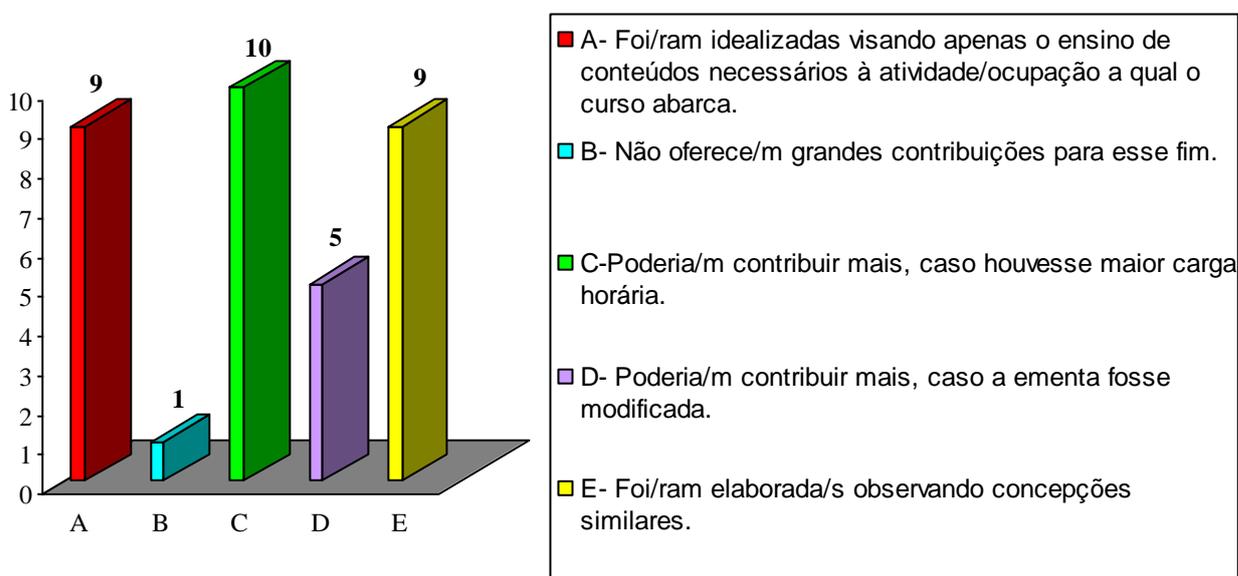
Dando segmento às análises propostas, serão analisadas que percepções acerca dos conteúdos trabalhados foram construídas pelas(os) mesmas(os) em face aos propósitos da

formação. As opções oferecidas às(aos) professoras(es) foram contextualizadas pelos parâmetros da política social inclusiva do II PNPM. No gráfico 9, foram apresentadas algumas das modificações que as(os) professoras(es) realizaram depois de iniciadas as disciplinas, lembrando que ficou patente que houve mais declarações de mudanças do que de permanências na execução dos planejamentos.

O II PNPM destaca que, no Brasil, a maioria dos indicadores leva à constatação de que é na esfera social do trabalho que as discriminações e as desigualdades são mais evidentes e contribuem para a instalação de uma hierarquia em que “homens e brancos estão, em geral, em melhores condições de inserção no mercado do que mulheres e negros” (BRASIL, 2008, p. 33). Por conseguinte, o II PNPM, considerando a essencialidade das dimensões da “autonomia econômica, igualdade no mundo do trabalho e inclusão social” conceitua trabalho como “direito e condição fundamental à garantia de uma atividade econômica decente para mulheres, que possibilite a inserção e atuação cidadã no mundo do trabalho, em especial daquelas com maior grau de vulnerabilidade social” (BRASIL, 2008, p. 40).

Sobre isto dizem os/as professores/as:

Gráfico 13: Questão 14) Você considera que a/s disciplina/s que ofertou:



A maioria das(os) participantes marcou apenas uma dessas opções; nos dois casos em que houve mais de uma opção marcada foram selecionadas as letras A, C e D. [Sendo assim, pode-se dizer que houve uma divisão bem delimitada ente um grupo que considerou o perfil da disciplina ofertada aproximada aos preceitos que o II PNPM apresenta, e outro que

considerou que a disciplina ofertada se alinhava somente ao perfil de capacitação a que se destinava a formação.

Das opções que apontavam para modificações nas disciplinas que poderiam acarretar contribuições à formação, letras B, C e D, a mais incidente foi a que considerou o tempo de desenvolvimento da disciplina. Grande parte das(os) professoras (32%) considerou que o desenvolvimento da disciplina poderia ser melhorado se houvesse maior carga horária. Um grupo menor (16%) considerou que a ementa também deveria ser modificada e somente uma(um) respondente considerou que a disciplina ofertada não contribuiria positivamente para a finalidade que a questão propunha, ou seja, a inserção e atuação cidadã no mundo do trabalho.

Houve, em relação a esta pergunta, um ponto de vista externado por uma(um) participante:

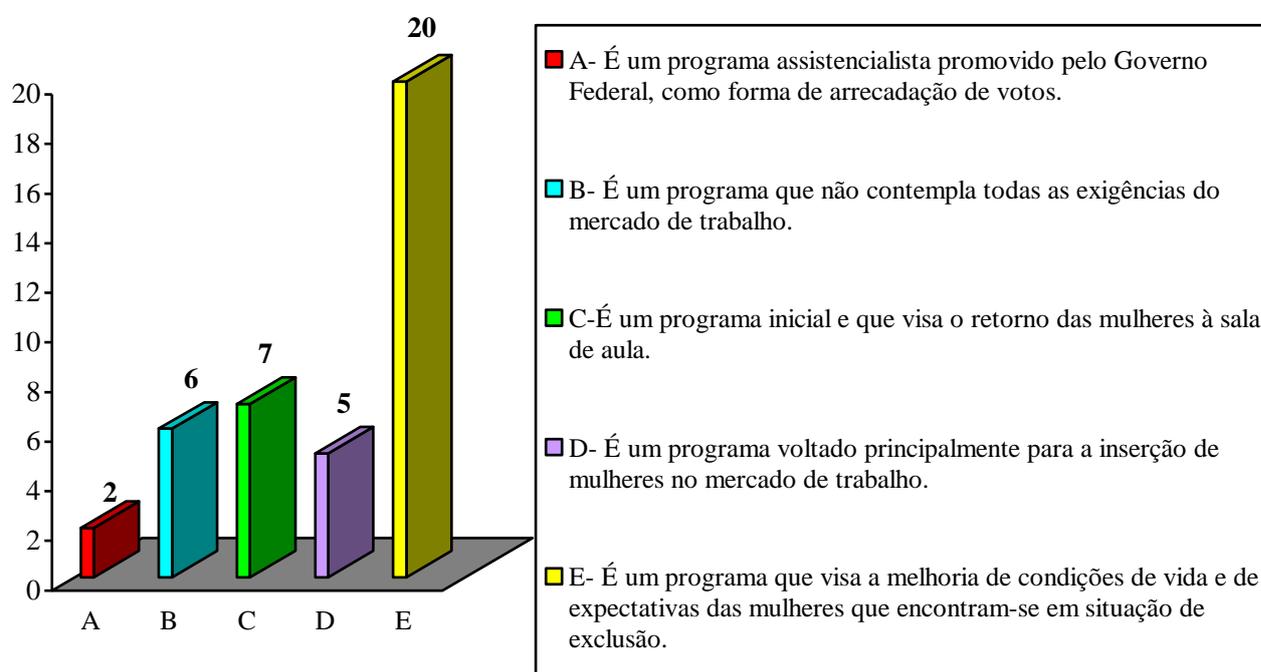
“Em relação ao PNPM acho que o Mulheres Mil levou isso em consideração já que muitas alunas entraram na sala de aula pela 1ª vez [...] O IFG tem buscado alunos(as) com situação de vulnerabilidade social, mas até hoje [...] o cidadão não sabe o que é IFG” (P4).

4.4.3 O programa, seus propósitos e seus resultados

Mesmo que as opções da pergunta anterior tenham indicado uma equiparação entre as(os) respondentes que declararam ter construído e/ou executado as disciplinas de forma a desenvolver exclusivamente os conteúdos teóricos ou técnicos e aquelas(es) que abarcaram também preceitos engajados à superação de relações sociais excludentes, , podemos concluir, pelos resultados do Gráfico 13, que o planejamento das disciplinas foi elaborado e efetivado, majoritariamente, tendo como entendimento que a finalidade do programa estava ligada à melhoria das condições de vida e de expectativas de mulheres pobres.

Gráfico 14: Questão 07)

Pensando no contexto em que o Programa Mulheres Mil está inserido, você diria que este Programa:



As(os) respondentes parecem ter entendido que havia duas opções antagônicas: a que julgava, negativamente, as possibilidades de o programa inserir ou reinserir as mulheres no mercado de trabalho; e outra, considerando essa possibilidade. Todas(os) que selecionaram mais de uma opção, foram coerentes quando avaliaram o programa .

Das(os) respondentes que reconheceram que o programa não possibilita às mulheres o acesso a uma formação compatível com as impostas pelo mercado, 66% marcaram outras opções: 50% relacionaram também , ao retorno à sala de aula; 17%, à arrecadação de votos e 17% a melhoria das condições de vida como outras finalidade do programa. Das(os) 16% de respondentes que concordaram com a afirmação de que o *Programa Mulheres Mil* é voltado principalmente para a inserção no mercado de trabalho; 40% marcaram outras alternativas e todas(os) indicaram que o programa objetivava a melhoria das condições de vida e metade desse grupo relacionou ainda o retorno à sala de aula.

Na realidade, em relação à melhoria das condições de vida e de expectativas, o *Programa Mulheres Mil* segundo seus objetivos, deveria estar fortemente interligado à possibilidade de inserção no trabalho bem como à elevação da escolaridade. Em relação às mulheres que o Programa atende, se impõe o entrelaçar dessas finalidades: “Estimular a inclusão educacional, produtiva e social de mulheres em situação de vulnerabilidade” (BRASIL, 2011?, p. 9). O fato de o Programa ter sido vinculado à EPT nos moldes em que

ocorreu de 2011 a 2013 e conforme o que dispõe seus documentos, , como já mencionado, transmite a mensagem imperativa de vinculação das mulheres ao trabalho e à produção de renda. A formação, se possível com elevação de escolaridade, é vista como um meio para se atingir esse fim, como demonstram os trechos abaixo:

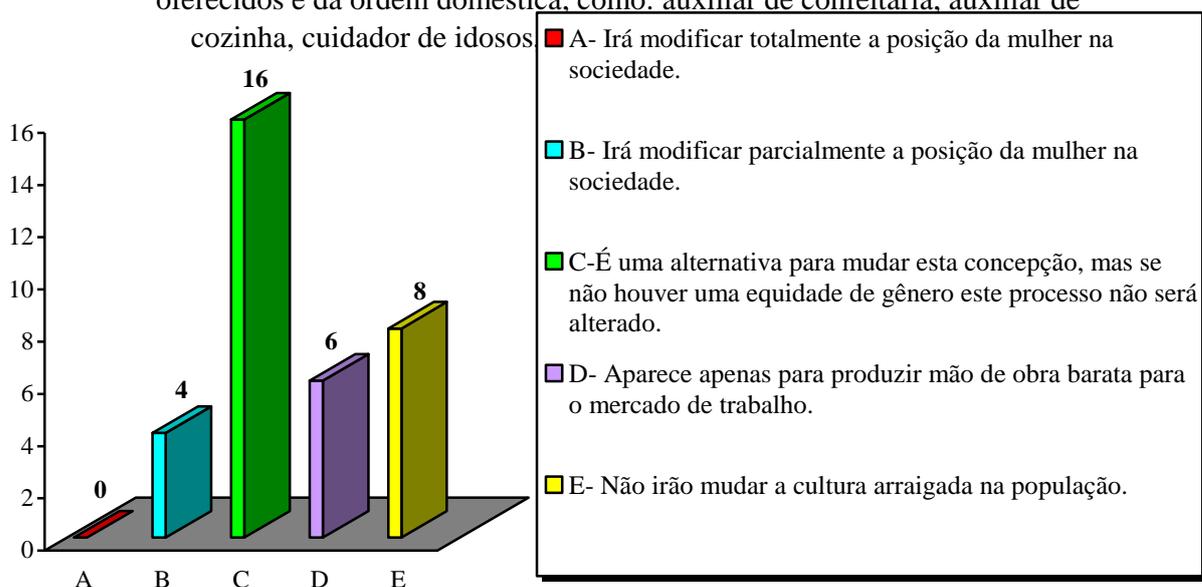
O Programa promoverá a ampliação da formação de jovens e adultos que possam atender à atual demanda da economia brasileira, que carece de trabalhadores para atuar nos seus mais diversos setores (BRASIL, 2011?, p.5).

Por meio da formação e elevação de escolaridade, pretende-se dar-lhes condições de melhorar seu potencial de empregabilidade, a qualidade de suas vidas, de suas famílias e de suas comunidades (BRASIL, 2011, p.7).

Concluindo a abordagem das impressões das(os) professoras(es) sobre as finalidades a que se destinam o *Programa Mulheres Mil* e os resultados possíveis decorrentes de sua efetivação, perguntou-se que mudanças este poderia promover na esfera das relações sociais em que estas mulheres se inserem. As opções foram elencadas tendo em vista as conjunturas do percurso histórico excludente das mulheres brasileiras, imposto pela cultura familiar patriarcal, “[...] que colocam a mulher em posição de subordinação e de inferioridade sexual e intelectual, cabendo a ela tão somente o papel na reprodução da espécie e no cuidado dos filhos, a função de mulher esposa, mãe e guardiã da casa.” (RIBEIRO, 2013, p. 19).

Gráfico 15: Questão 13)

De acordo com a sua visão considerando que a maior parte dos cursos oferecidos é da ordem doméstica, como: auxiliar de confeitaria, auxiliar de cozinha, cuidador de idosos



O entendimento de que o *Programa Mulheres Mil* representa apenas uma das iniciativas que seriam necessárias para se alcançar a equidade que o mesmo almeja fomentar obteve 52% dos resultados. Esse posicionamento é significativo, pois tem origem no discernimento de pessoas que participaram do programa trabalhando diretamente com as alunas e, portanto, com suas realidades, perspectivas e possibilidades.

Além disso, o fato de ter sido considerado que essa condição desigual não poderia ser completamente modificada a partir de uma proposta isolada, é representativa também por fazer parte da reflexão de profissionais da educação que, como afirma Paulo Freire (2008), resignificam sua postura mediante o aprendizado com o aprendiz:

O aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça dos erros cometidos. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde e aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições [...] (FREIRE, 2008, p. 27).

A discussão em torno da presença das demandas do mercado de trabalho entre as opções a considerar foi novamente o tema que produziu diferenciações nas respostas, como apontado quando se perguntou sobre se o programa contempla as exigências do mercado ou tem como preocupação central a inserção das alunas no mercado. Da mesma forma, houve poucas(os) respondentes que marcaram mais de uma opção, apenas três, pode-se relacionar que, mesmo avaliando que a formação não garanta acesso das mulheres ao emprego ou a uma melhor remuneração ou produção de renda, essas(es) respondentes acreditam mais que o programa tenha um potencial modificador do que desacreditam disso.

Em relação à aceitação do curso por parte das alunas, 81% das(os) respondentes avaliaram positivamente: 19% Bom, 39% Muito Bom e 23% consideraram Excelente. Outras(os) 19% avaliaram que essa aceitação foi Regular. Houve professoras(es) que ofereceram justificativas a essa avaliação:

A forma como as alunas encaravam o curso e a seriedade com que conduziam o curso, na minha opinião, não fez a menor diferença para a condição social/educacional delas (P22).

Para muitas alunas, a maior motivação para participar do curso parecia ser o auxílio recebido do governo (segundo relatos delas). Assim, embora a proposta do Programa seja interessante e necessária, parece haver um descompasso entre os seus objetivos e de muitas que se inscreviam no Programa (P21).

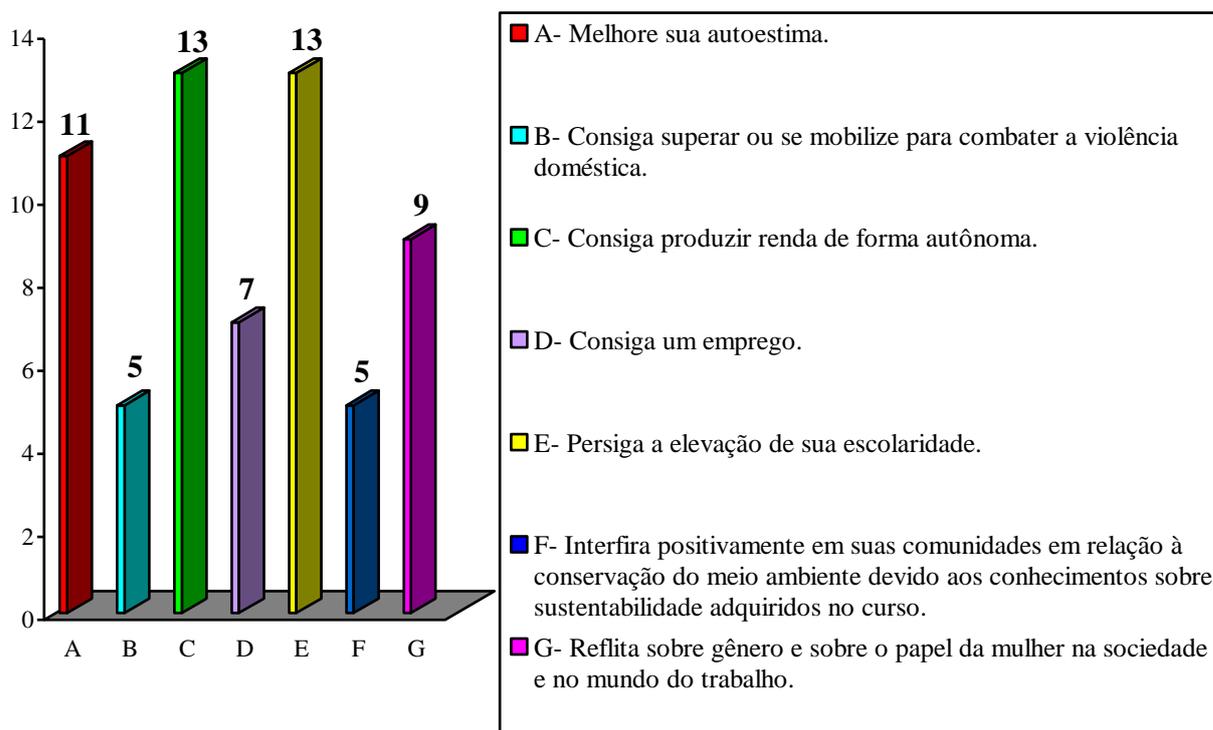
Entre as(os) gestoras(es), quando perguntado sobre os resultados da formação para as alunas egressas que puderam perceber, a maioria das respostas correspondeu ao que algumas

pesquisas realizadas com alunas do *Programa Mulheres Mil* tem mostrado. Tanto Braga (2011) como Ribeiro (2013) concluem que, embora o primeiro propósito do programa seja de melhorar a renda ou integrar as mulheres no trabalho formal, o resultado mais perceptível manifestado pelas egressas foi de que o programa:

[...] não foi efetivo quanto à qualificação, uma vez que quase a totalidade das componentes do grupo relatou não se sentir capaz de atuar como profissional na área da qualificação. Esse fato ratifica o resultado do questionário, no qual mais de 60% afirmaram que o programa não contribuiu para o ingresso no mercado de trabalho, nem para a melhoria da renda (RIBEIRO, 2013, p. 123).

As opções dadas na mesma pergunta feita às(aos) professoras(es) englobavam os objetivos que as orientações do programa estipula:

Gráfico 16: Questão 20) Na sua opinião, a experiência no Programa Mulheres Mil contribuirá para que as uma parcela considerável das alunas:



Como visto, as opções mais recorrentes coadunam as pesquisas referidas e localizam os resultados do programa para as alunas à atividade autônoma, ao retorno ao processo educativo e à melhoria da autoestima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do processo de democratização no Brasil, a questão de gênero vem sendo incorporada na agenda governamental o que contribui para que as mulheres sejam consideradas tanto no campo político como nas políticas públicas. Isso decorre fundamentalmente das lutas de grupos e movimentos sociais que vem construindo e consolidando as mulheres como sujeitos coletivos.

No caso do *Programa Mulheres Mil*, pretende-se a inserção social e econômica de mulheres em situação de vulnerabilidade, proporcionada pela formação profissional. Nessa política pública percebe-se a presença da intervenção internacional agindo sobre a função de regulação do Estado e, conseqüentemente, impactando sobre as ideias e as ações colocadas em prática para sua execução.

Os ideários criados sob diversas justificativas, que os responsáveis pela elaboração de políticas públicas incorporam, vão desencadeando proposições que nem sempre levam em conta condicionantes socioeconômicos e políticos que permeiam as relações sociais e, portanto, educacionais.

Como defende Kuenzer, Calazans e Garcia (2011), é imprescindível que os princípios educativos da qualificação de trabalhadores tenham em vista a apropriação do conteúdo do trabalho desenvolvido pelo capital, desde que abrangendo a formação integral na aquisição dos conhecimentos. Além disso, a dimensão da participação social é indispensável para sua formação, na medida em que esses trabalhadores possam desenvolver uma consciência de classe que lhes permita superar o modo capitalista de trabalho.

A pesquisa desenvolvida levantou entre as(os) participantes que a experiência na execução do programa construiu um consenso de que o formato escolhido para a efetivação dos cursos desse programa no IFG, o de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores, ou seja, em nível de capacitação, não condiz com a amplitude necessária para que as mulheres pudessem alcançar uma efetiva inserção no mundo do trabalho.

Houve uma percepção da distância entre o que demandaria a oferta de uma formação concebida para a real inserção social e econômica das mulheres atendidas e o que foi concretamente possível realizarem. Essa desproporção se origina nas instâncias superiores, nos rumos pensados para a educação brasileira, em especial para a educação profissional, e se instaura nos discursos em favor de uma educação de qualidade enquanto replicam a lógica financeira nas escolas. Como afirma Frigotto (2010), a educação profissional historicamente concretiza uma das perversidades do capital quando oferece aos trabalhadores uma formação

estreita, mecanicista e adestradora, o que os impede de desenvolver um saber autônomo e construir sua própria condição de classe.

As noções vinculadas nos documentos oficiais desencadeiam, no fazer pedagógico, o desenvolvimento de práticas que almejam propiciar ao alunado condições de exercer cidadania, mas que acabam por alargar a responsabilização dos indivíduos sobre a própria capacidade e possibilidade de ascensão social. Nesse sentido, as impressões manifestadas pelas(os) professoras(es) e gestoras(es) de que os cursos ofertados não poderiam responder às reais demandas da mulheres pode ser relacionado ao que Kuenzer (2007) chama de inclusão excludente no processo de escolarização. Tal processo consiste em utilizar de manobras em que, ao invés de negar oportunidades de acesso à educação continuada e de qualidade, há disponibilização de formações em múltiplas modalidades e de diferentes naturezas, que na maioria das vezes garantem apenas o certificado sem que seja possível assegurar o domínio do conhecimento o que, conseqüentemente, não propiciará o desenvolvimento de competências cognitivas que oportunizem o pensamento autônomo, ético e estético.

Houve uma mobilização consistente no sentido de que o *Programa Mulheres Mil* ocorresse no período de 2011 a 2013. As(os) gestoras(es) ofereceram relatos sobre o comprometimento de vários personagens, muitos não participantes das Equipes Multidisciplinares, tais como diretores, alunas(os) e parcerias externas que ofereceram contribuições imprescindíveis para que os cursos fossem ofertados. A cooperação, a colaboração e o envolvimento foram o diferencial a efetivação dos cursos, mas nem sempre esse movimento esteve ligado a concepções de sobre emancipação ou construção de relações equitativas e/ou igualitárias.

Ao mesmo tempo, ainda que fossem constatadas as dificuldades impostas, principalmente nas primeiras ofertas em que era previsto o atendimento a um grande número de alunas, houve muitos depoimentos em que se declarou a pertinência dessa política para que a escola transpusesse seus espaços internos e buscasse áreas de atuação e contribuição para com os interesses da população local.

Nos espaços de diálogo institucional é comum ouvir o comentário “Ninguém sabe o que é o Instituto”, o que foi também dito durante as entrevistas e até no questionário, mas o que sabe o Instituto sobre os que ao redor dele estão? O *Programa Mulheres Mil* inverteu a forma de ingresso até então praticada, em que os candidatos buscavam a instituição, e passou a buscar as candidatas. Identificou e perguntou qual seria a formação pertinente, enfim, conversou com seu entorno. Toda uma comunidade escolar passou a conviver com a presença das mulheres, que trouxeram sua condição e as crianças, que por vezes as acompanhavam nas

salas de aula e nos laboratórios dos *campi*. Houve propostas executadas que previam até atendimento para as crianças enquanto as mães estivessem em aula como forma de combater a evasão.

Nesse sentido pode-se afirmar que a pesquisa permitiu identificar que o programa trouxe para o IFG realidades que impuseram o redimensionamento de considerações sobre a desigualdade de gênero que, reafirmam à mulher o papel essencial de cuidadora. Por outro lado, colocou esta instituição em uma posição de executora de uma ação de caráter compensatória em que, não havendo possibilidade de alcançar a formação profissional adequada, e dirigida aos demais alunos, se contentava em propiciar a elevação da autoestima a possibilidade de que as mulheres pudessem frequentar um espaço não doméstico. Mesmo que um número considerável de cursos representasse o aperfeiçoamento de atividades domésticas.

Foi manifestado o entendimento de que o *Programa Mulheres Mil* é uma política que “visa melhoria de condições de vida e de expectativas das mulheres que se encontram em situação de exclusão”, que se apresenta como uma alternativa que colabora para a mudança da concepção patriarcal de sociedade, mas cujos resultados estão subjugados a uma “cultura arraigada” e, por isso, a equidade de gênero ainda necessita de outros mecanismos para avançar.

Essa compreensão se alia às discussões sobre as intencionalidades de políticas educacionais destinadas à Rede Federal de EPT, que são permeadas de múltiplos propósitos e, invariavelmente, visam mais o alinhamento a interesses imediatistas de um desenvolvimento social às avessas. De acordo com Kuenzer (2007), para alcançar tais propósitos a utilização da força de trabalho não se limita ao emprego de formas de organização e gestão tecnologicamente complexas, pelo contrário, passa a incorporar sistemas mais antigos de trabalho, como o domiciliar, o familiar, o artesanal e o paternalista fazendo com que estes de marginais passem a se constituir como orgânicos e, assim, se tornem fundamentais no processo de acumulação. Nesse sentido, bastaria a disponibilização de cursos aligeirados para produzir mão de obra para setores específicos, o que significa dizer que a formação que se propõe não é neutra, ao contrário, serve aos objetivos da produção não são reconhecidos formalmente.

Olhando para a forma como o *Programa Mulheres Mil* foi sendo implantado no IFG é manifesto o movimento de forças em que as instâncias superiores impunham suas metas e os sujeitos da ação instituíam suas resistências e ponderações compreendendo a atuação educativa como “prática transformadora” da realidade e das ideologias. Enfatiza-se que chegar a tal ponto, ou seja, ser capaz de sistematizar e divulgar uma contra ideologia que

tenha a intenção de superar contradições históricas, como afirma Severino (2001) tem ligação estreita com o esclarecimento crítico dos agentes educacionais e de seu compromisso político.

A dinâmica da expansão do *Programa Mulheres Mil* nos campi do IFG foi permeada pela manifestação do compromisso com a educação profissional em todos os posicionamentos: desde a responsabilidade em declarar a falta de condições para execução do programa com qualidade, caso do *campus* Uruaçu, até o esforço em atender mais alunas do que o estipulado, caso do *campus* Luziânia.

É possível compreender, a partir do que informam os teóricos, do que orienta o programa, da pesquisa já produzida e divulgada e do que declaram as(os) gestores e professoras(es), que na efetivação do *Programa Mulheres Mil* incidem forças que impulsionam para mudanças mas também há forças que reforçam a reprodução da situação vigente que mantém as mulheres em postos de trabalho menos valorizados que os dos homens. Essa desvalorização tem suas bases na divisão sexual do trabalho nas esferas doméstica e produtiva, fruto de uma hierarquia que contribui para a desqualificação do trabalho feminino assalariado, desencadeando a desvalorização da força de trabalho e consequentemente, segundo Nogueira (2011) precarizando o trabalho feminino no mundo produtivo.

As conclusões expostas permitem apontar que, caso o governo assegurasse o número de servidores suficiente e as demais condições para que projetos como o *Programa Mulheres Mil* fossem realizados como ações institucionalizadas os Institutos Federais poderiam implementar projetos na perspectiva da inclusão social que impactassem no desenvolvimento social de suas localidades, como almeja a lei de sua criação. No entanto, o que se percebe, a partir do ponto de vista do trabalho como servidora desta instituição, é que as atribuições desempenhadas por estas instituições ainda são bem mais alargadas do que seu quadro de servidores poderia satisfatoriamente atender, isso ocorrendo também em relação à disposição de sua estrutura ou o volume de recursos a ela destinados.

Pretende-se, ao final do trabalho, que o estudo sobre a internacionalização das políticas educacionais possa contribuir para a análise do sentido do ensino ministrado através deste programa, destacando os aspectos sociais existentes na formação ofertada e entendendo que qualquer importação sempre terá que combinar com processos específicos, impregnados das peculiaridades nacionais.

Da mesma forma, os estudos sobre a educação profissional concretizada na Rede Federal de EPT juntamente com a inserção das mulheres na educação e no trabalho visou

construir o panorama de embates políticos e ideológicos cuja superação requer a prática pedagógica vinculada aos interesses dos/as trabalhadores/as.

Finalmente, se sustenta que toda orientação encontrará, no campo de sua execução, a resistência dos atores que podem redimensionar sua prática e driblar recomendações improdutivas, ou seja, deslocar metas econômicas ou burocráticas para metas pedagógicas refletidas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Joana El-Jaick. *O marxismo e a questão feminina: as articulações entre gênero e classe no âmbito do feminismo revolucionário*. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (Sociologia). São Paulo, 2011. 210 p. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-24052012-163347/en.php>>. Acesso em: 17 mar. 2015.

AKKARI, Abdeljalil. *Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios*. Petrópolis: Vozes, 2011.

ALMEIDA, Wania Manso de. *A institucionalização do ensino industrial no Estado Novo português e no Estado Novo brasileiro: aproximações e distanciamentos*. Rio de Janeiro, 2010. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=16351@1>. Acesso em: 30 abr. 2014.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILLI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). 5. ed. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2011b.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Persona, 1977.

BARRETO NETO, José Francisco; MENEZES, Ana Maria Ferreira. *A reforma educacional brasileira na década de 1990 e a influência dos organismos internacionais*. In: XI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - Diversidade e (Des)igualdades. Salvador, 07 a 10 de agosto, 2011. Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II, Campus de Ondina. Disponível em: <http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307717059_ARQUIVO_AREFORMAEDUCACIONALBRASILEIRAN_ADECADE1990-CONLAB-10.06.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2015.

BARSTED, Leila Linhares. A articulação do Brasil no cenário internacional: a defesa dos direitos das mulheres. In: BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. *Revista Observatório Brasil da Igualdade de Gênero*. 1ª Impressão. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, abr., 2014, 154 p.

BENDRATH, Eduardo Angelo; GOMES, Alberto Albuquerque. Estado, políticas públicas e organismos internacionais: a educação no foco do debate. In: *Educação de infância: perspectivas históricas e sociológicas de investigação*. InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 16, p. 157-171, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.intermeio.ufms.br/revistas/32/32%20Artigo_11.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2015.

BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BOURDIEU, Pierre. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. *Contrafogos 2*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRAGA, Ana Carolina Falcão. *Programa Mulheres Mil no Instituto Federal de Sergipe: interfaces com a educação e o trabalho*. São Cristóvão, 2013. 70 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal de Sergipe.

BRZEZINSKI, Iria. *A formação do professor para o início da escolarização*. Goiânia: Editora UCG / SE, 1987.

BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CANEZIN, Maria Tereza; NEPOMUCENO, Maria de Araújo. Apontamentos sobre a noção de conhecimento e o processo de investigação nas ciências humanas. In: *Revista Educativa*, Goiânia, UCG, v. 12, n. 1, p. 85-107, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://revistas.ucg.br/index.php/educativa/article/view/896/634>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

CHAUI, Marilena. *O que é Ideologia?* 24. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CIAVATTA, Maria. *Trabalho como princípio educativo*. In: Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. 2009. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html>>. Acesso em: 14 mar. 2014.

COELHO, Juçara Eller. *A desvinculação dos ensinos médio e técnico na escola técnica federal de Santa Catarina – unidade de Florianópolis – a partir do decreto nº 2.208/97 (1997-2004)*. Florianópolis, 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, maio/jun./jul./ago., n. 14, 2000, p. 89-107. ISSN 1413-2478 Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 mar. 2015.

_____. *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

DEL PRIORE, Mary; BESSANEZI, Carla (Orgs.). *História das mulheres no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. *Política social, educação e cidadania*. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DEMO, Pedro. *Política social, educação e cidadania*. Campinas: Papyrus, 2007.

DOWBOR, Ladislau. *Educação e desenvolvimento*. (03/04/2006). Disponível em: <<http://www.linagalvani.org.br/pdfs/Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Desenvolvimento%20Local%20-%20Ladislau%20Dowbor.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2013.

DUARTE, Rosália. Entrevista em pesquisa qualitativa. In: *Educar*. n. 24, Curitiba, PR: Editora UFPR, 2004. p. 213-225.

ENGUIITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILLI, Pablo A.A; FRIGOTTO, SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 5. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 1997.

FAGUNDES, Ana Luisa Marques et al. *Gênero e psicologia: um debate em construção no CRP-03*. In: Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social – ABRAPSO, 15. 2009, Maceió, Alagoas. Anais de trabalhos completos. ISSN: 1981-4321. Disponível em: <http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/500.%20g%C3%A1ndalo%20e%20psicologia.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2014.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de Conteúdo*. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. *Rev. FAC. EDUC.* [online]. 1998, v. 24, n. 1 [cited 2015-02-23], p. 37-69. Available from: Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-5551998000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 fev. 2015.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlen Antônio. Cultura Escolar. In: *Dicionário de verbetes do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente* – GESTRADO, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Belo Horizonte: out. 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=110>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. In: *Revista Paidéia*, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 32. reimpr. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 19. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2008.

CARDOSO, Mírian Limoeiro. A ideologia persistente do desenvolvimento. In: FREIRE. Silene de Moraes; BECHER, Mariela Nathalia. Entrevista com Miriam Limoeiro Cardoso. *Revista EM PAUTA*. Teoria Social e Realidade Contemporânea, v. 11, n. 31 (2013). p. 207-214. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/7567/5470>>. Acesso em: 03 fev. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILLI, Pablo A.A; FRIGOTTO, SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 5. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, Carlos Minayo et al. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GADOTTI, Moacir. *Fórum Mundial de Educação: pro-posições para um outro mundo possível*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GAMBOA, Silvio Ancízar Sanchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GATTI, Bernadete. ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian. PFAFF, Nicole (orgs.). *Metodologias de pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GODINHO, Tatau; BRITO, Mariana. Autonomia econômica: desafio para as políticas públicas. In: BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. *Revista Observatório Brasil da Igualdade de Gênero*. 1. impr. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, abr., 2014, 154 p.

GOMES, Nilma Lino. Desigualdades e diversidade na educação. In: *Revista Educação e Sociedade*. [online]. 2012, v. 33, n. 120, p. 687-693. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/02.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2015.

GOMEZ, Carlos Minayo et al. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GOMES, Luiz Cláudio Gonçalves. *Imagens não cotidianas: escolas de aprendizes artífices de Campos (1910-1914)*. Niteroi, 2004. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense.

HAHNER, June E. Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX. *Rev. ESTUDO. FEM.* [online]. 2011, v. 19, n. 02, p. 467-474. ISSN 0104-026x. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/21453/19396>>. Acesso em: 06 ago. 2014.

HIDALGO, Angela Maria. De “educação para a responsabilização individual” para “educação e consciência de classe”. In: ORSO, Paulino José; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria (Orgs.). *Educação e luta de classes*. São Paulo: Expressão Popular, 2008

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03 set. 2015.

_____. *Pedagogia da fábrica*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____.; CALAZANS, Julieta C.; GARCIA, Walter. *Planejamento e educação no Brasil*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUNZE, Nádia Cuiabano. O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro. In: *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 2, n. 2, nov. 2009. Brasília: MEC, SETEC, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

_____. *Metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. *Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento pedagógico-curricular das escolas*. Disponível em: <<http://professor.ucg.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/EDIPE%20Texto%20Lib%C3%A2neo%20para%20livro%202013.docx>>. Acesso em: 27 jan. 2015

LÔBO, Yolanda; FARIA, Lia (Orgs.). *Vozes femininas do Império e da República*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Reimpr. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. *Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro*. 2. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1998.

MANFREDI, Silvia Maria. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. Tradução a partir da edição francesa: Maria Helena Barreiro Alves; rev. e trad. Carlos Roberto F. Nogueira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Trabalho assalariado e capital & salário, preço e lucro*. 2. ed. 1. reimpr. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. *O capital: crítica da economia política: livro I*. trad. Reginaldo Sant'Anna. 32. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

_____. ENGELS, Friedrich. *Manifesto do partido comunista*. Trad. Marcos Aurélio Nogueira, Leandro Konder. 13. ed. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2005.

_____. *A ideologia alemã*. Vol. 1 – Feuerbach: A oposição entre as concepções Materialista e Idealista. Trad. Frank Müller. 4. reimpr. São Paulo: Martin Claret, 2011.

MEYER, Dagmar Estermann. *Gênero e sexualidade na educação escolar*. In: Educação para a igualdade de gênero. *Salto para o Futuro*, Ano XVIII, Boletim 26, Nov, 2008. p. 20 – 30. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/163222Edu_igualdade_gen.pdf>.. Acesso em: 03 nov. 2013.

MOBILIZA IFG! Comando de Mobilização e Greve do IFG – Goiânia. Debate sobre Programas Governamentais. Publicado em 06 de julho de 2014. IFG: Goiânia, 2014. Disponível em: <<https://mobilizaifg.wordpress.com/2014/07/09/debate-sobre-programas-governamentais/>>. Acesso em: 18 jul. 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MONTALVÃO, Luciano Alvarenga. *Bolsa-Formação/Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego no Instituto Federal de Goiás: concepções dos gestores*. Anápolis, 2015. 171 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás. (cedido pelo autor).

MORESCHI, Márcia. Mulheres terão novas perspectivas. *Tribuna do Sudoeste*, Rio Verde, Goiás, 14 out. 2012. Entrevista concedida a Marisa Coutinho. Disponível em: <http://tribunadosudoeste.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3902:mulheres-terao-novas-perspectivas&catid=23:entrevista>. Acesso em: 19 fev. 2015.

NOGUEIRA, Cláudia Mazzei. *O trabalho duplicado: a divisão sexual no trabalho e na reprodução: um estudo das trabalhadoras do telemarketing*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Silva. *Projeto Mulheres Mil e Gênero: comercialização das pequenas produções das mulheres no setor Santa Bárbara em Palmas - TO*. Seropédica, 2011. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

ORSO, Paulino José. *A educação na sociedade de classes: possibilidades e limites*. In: ORSO, Paulino José; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria (Orgs.). Educação e luta de classes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

PAULO NETTO, J. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. *Educação profissional e desenvolvimento local*. Campos do Goytacazes, 2003. 122f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Gestão de Cidades) - Universidade Candido Mendes.

RIBEIRO, Leticia Érica Gonçalves. *A qualificação profissional e cidadã: um estudo do programa Mulheres Mil, a partir da experiência do IFG, Campus de Luziânia*. Brasília, 2013. 160 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Brasília.

RODRIGUES, Neidson. *Estado, educação e desenvolvimento econômico*. 3. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1987.

SÁ, Helvécio Goulart Malta de; ARAÚJO, Denise Silva; NUNES, Gilda A. Nascimento. A transferência da escola de aprendizes artífices da cidade de Goiás para a nova capital: contribuições para a construção da memória do IFG. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – Reunião Científica da Regional da ANPEd Centro-Oeste, 2014, Goiânia. *Anais do XII Encontro Anped CO - Contradições e desafios para a transformação social*. Goiânia: Editora da PUC Goiás, v. 1. p. 01-14.

SAVIANI, Demerval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 19. ed. Coleção Educação Contemporânea. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

_____. *Escola e Democracia*. 42. ed. Coleção polêmicas do nosso tempo, 5. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Autores Associados, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'água, 2001.

_____. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 4. ed. 1 reimp. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Caetana Juracy Resende et al. (Orgs.). *Institutos Federais lei 11. 892, de 9/11/2008: comentários e reflexões*. Natal: IFRN, 2009.

SILVA, Shirley Carmem. *Políticas de Expansão da Educação Profissional nos Anos 2000: O que Pensam os Professores?* Goiânia, 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás

SILVEIRA, Tatiana Teixeira; SILVEIRA, Viviane Teixeira. *Governamentalidade Neoliberal e Política Social de Inclusão e de Gênero na Educação Profissional e Tecnológica: o Programa Mulheres Mil*. In: IV Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica – 50 ANOS DO GOLPE CIVIL-MILITAR E 29 ANOS DE REDEMOCRATIZAÇÃO: caminhos e descaminhos da Educação Profissional e Tecnológica. Belo Horizonte, 15 a 17 de setembro, 2014. Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (CEFET/MG).

SWAIN, Tania Navarro. *Corpos construídos, superfícies de significação, processos de subjetivação*. In: *Intervenções Feministas*. Programa de Pós-Graduação em História do Departamento de História do IFCH-UNICAMP. Mini-curso “Diferença Sexual? Perspectivas Feministas”. 22 e 23 de abril de 2009. Disponível em: <<http://www.intervencoesfeministas.mpbnet.com.br/>>. Acesso em: 16 jan.2015.

SCOTT, Joan. O enigma da igualdade. In: *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 13, n. 1. p.216, jan-abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2005000100002&lng=pt&nrm=iso&userID=-2>. Acesso em: 19 dez. 2014.

TAVARES, M. G. Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: as etapas históricas da Educação Profissional no Brasil. IX ANPED Sul. (Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL: *A Pós-Graduação e suas Interlocações com a Educação Básica*. 29 jul. à 1º ago. 2012. Universidade de Caxias do Sul. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>> Acesso em: 27 dez. 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 22. reimp. São Paulo: Atlas, 2013.

XAVIER, Estela. Memória IFG. Entrevista Publicada em 29 out. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=erq3cZsm39Y>>. Acesso em: 14 mar. 2015.

DOCUMENTOS

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. ARQUIVO NACIONAL. ASSOCIAÇÃO DOS ARQUIVISTAS BRASILEIROS (AAB). Subsídios para um DICIONÁRIO BRASILEIRO de Terminologia Arquivística. Rio de Janeiro: 200. Disponível em: <http://www.arquivonacional.gov.br/download/dic_term_arq.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2015.

ACCC/SETEC-MEC. Projeto Mulheres Mil. [2005?] Disponível em: <<http://www.oei.es/pdf2/mulheres-mil.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2014.

BRASIL. *Lei de 15 de outubro de 1827*. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm>. Acesso em: 02 mar. 2015.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1937.

_____. *Decreto-Lei n. 4.073 de 30 de janeiro de 1942*. Lei orgânica do ensino industrial. Diário Oficial da União, seção 1, 9/2/1942, p. 1997. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 02 mar. 2015.

_____. *Lei n. 3552 de 16 de fevereiro de 1959*. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3552.htm>. Acesso em: 02 mar. 2015.

_____. Decreto n. 2.406 de 27 de novembro de 1997. Regulamenta a Lei n.8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec2406.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília. Ministério da Educação. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2013.

_____. *Guia metodológico do sistema de acesso permanência e êxito*. Brasília: Setec, 2011. 168 p. Disponível em: <[file:///C:/Users/M%C3%A1rcia%20Cec%C3%ADlia/Downloads/programa_mulheres_mil_110811%20\(9\).pdf](file:///C:/Users/M%C3%A1rcia%20Cec%C3%ADlia/Downloads/programa_mulheres_mil_110811%20(9).pdf)>. Acesso em: 15 dez. 2014.

_____. *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica - Concepção e diretrizes*. Brasília: Setec, 2010. 43 p.

_____. *Mulheres Mil na Rede Federal: Caminhos da Inclusão*. Brasília: março de 2011a. 168 p.

_____. *Programa Nacional Mulheres Mil: Educação, Cidadania e Desenvolvimento sustentável*. [2011?]. 20 p. Disponível na Internet. Disponível em: <[file:///C:/Users/M%C3%A1rcia%20Cec%C3%ADlia/Downloads/programa_mulheres_mil_110811%20\(9\).pdf](file:///C:/Users/M%C3%A1rcia%20Cec%C3%ADlia/Downloads/programa_mulheres_mil_110811%20(9).pdf)>. Acesso em: 15 dez. 2014.

_____. *Relatório de Gestão do exercício de 2013* Brasília: Setec, 2014. 130 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=456&limitstart=30>. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. 2014a. *Pronatec - Brasil Sem Miséria - Mulheres Mil*. Disponível em: http://www.mds.gov.br/documentos/cartilha_mulheres_mil%202014_editado.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2015.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Estudos e pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica. *Síntese de Indicadores Sociais – Uma análise das condições de vida da população brasileira - 2014*. Número 34. Rio de Janeiro: 2014b.

_____. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. *Relatório Anual Socioeconômico da Mulher*. 1ª impressão. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, Novembro, 2013. 170 p.

_____. Presidência da República, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. *II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília: SPM, 2008.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Planejamento e Desenvolvimento Econômico. *Características do Emprego Formal em Goiás*, segundo a Relação Anual de Informações Sociais do Ministério do Trabalho e Emprego (RAIS/TEM) – 2012. Estudos do Instituto Mauro Borges de Estatística e Estudos Socioeconômicos – IMB. Goiás: Sepin, 2014. 69 p.

GOIAS, Secretaria de Gestão e Planejamento, SEPLAN. SOUZA, Daniel da Silva. A distribuição populacional de Goiás frente aos dados do Censo demográfico 2010. In: *Revista Conjuntura Econômica Goiana*, n.8, outubro 2011. Goiânia: Secretaria de Gestão e Planejamento do Estado de Goiás, 2011. 90 p. ;il 32-45

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Nações Unidas no Brasil, ONUBR. *Declaração universal dos direitos humanos*. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2015.

_____. Fundo das Nações Unidas para a Infância, UNICEF. *Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres*. Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 18 de dezembro de 1979. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10233.htm>. Acesso em: 26 fev. 2015.

_____. Fundo de População das Nações Unidas, UNFPA. *IV Conferência Mundial sobre a Mulher*. Declaração e Plataforma de Ação. Pequim: setembro de 1995. Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_beijing.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2015.

_____. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. *Declaração do Milênio*. Firmada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, 6 a 8 de setembro de 2000. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/Docs/declaracao_do_milenio.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. Fundo das Nações Unidas para a Infância, UNICEF. *Desigualdades Raciais e de Gênero entre Crianças, Adolescentes e Mulheres no Brasil, no contexto dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio*, 2004. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/folder_uni.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2015.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, OEI. *Metas educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Documento final. Mar del Plata, Argentina: diciembre de 2010. Disponível em: <<http://oei.org.br/pdf/metas2021-TEXTOfinal.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

Plano de Trabalho do curso de 2012 – *Campus Formosa*.

Plano de Trabalho do curso de 2013 – *Campus Inhumas*.

Relatório Final do curso de 2012 – *Campus Anápolis*.

Relatório Final do curso de 2012 – *Campus Formosa*.

WCEFA - Conferência Mundial de Educação para Todos. *Declaração mundial sobre educação para todos*. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 23 fev. 2015.

ANEXO A – Resultado de Busca de Servidores em 06 de agosto de 2015.

06/08/2015

SUAP: Sistema Unificado de Administração Pública

Resultado de Busca de Servidores

Resumo

	Docente	Técnico-Administrativo	Total
F	379	463	842
M	609	378	987
TOTAL	988	841	1829

ANEXO B – Mem. Nº 109/GAB/IFG/URUAÇU/2012



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS URUAÇU

Mem. nº 109/GAB/IFG/URUAÇU/2012.

Uruaçu, 24 de agosto de 2012.

À Pró-Reitoria de Extensão – PROEX - IFG
A/C Sra. Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro

Assunto: **Cancelamento de Adesão à Chamada Pública MEC/SETEC 001/2012 - Programa Mulheres Mil - Educação, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável**

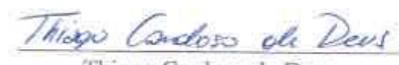
Senhora Pró-Reitora,

Com os mais respeitosos cumprimentos, informamos a Vossa Senhoria, o cancelamento de adesão à Chamada Pública MEC/SETEC 001/2012 - Programa Mulheres Mil - Educação, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável, por parte do Câmpus Uruaçu, pelos motivos expostos no documento intitulado "Justificativa e exposição de motivos", anexado a este.

Atenciosamente,


Ubaldino Eleutério da Silva
Diretor-Geral do Câmpus Uruaçu
Portaria 510 de 03/09/2009


Lídia Lobato Leal
Gestora do Programa Mulheres Mil
Câmpus Uruaçu


Thiago Cardoso de Deus
Gerente de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão
Portaria 1000, de 14/10/2010


Renan Gonçalves Rocha
Gestor do Programa Mulheres Mil
Câmpus Uruaçu



INSTITUTO FEDERAL
GOIÁS
Câmpus Uruaçu

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS URUAÇU

À Pró-Reitoria de Extensão – PROEX - IFG

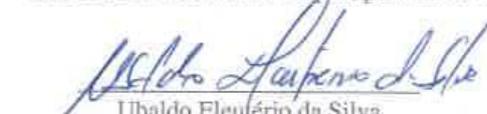
A/C Srª. Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro

Assunto: Cancelamento de Adesão à Chamada Pública MEC/SETEC 001/2012 - Programa Mulheres Mil - Educação, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável: Justificativa e Exposição de Motivos

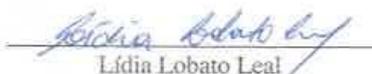
Senhora Pró-Reitora,

Embasados nas considerações feitas pela professora LÍDIA LOBATO LEAL, gestora, no Câmpus Uruaçu, do Programa Mulheres Mil – Educação, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável - Chamada Pública MEC/SETEC – 001/2012, as quais encontram-se às folhas 02 e 03 do PROCESSO Nº 23372.000387/2012-13, e com alguns ajustes, entendemos que o Programa Mulheres Mil é um possível agregador de qualidade de vida para mulheres em situação de vulnerabilidade social, e que, portanto deve ser melhor entendido, estudado, para que possa ser implantado com a seriedade que merece e exige. É que é nossa responsabilidade institucional oferecer cursos de qualidade laboral tanto por parte de quem o aplica e desenvolve, quanto para as alunas que deles participarão.

Referenciados nesse entendimento, após reuniões com os diversos setores deste Câmpus (Diretoria Geral, Diretoria Administrativa, Assistência Social, Gerência de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão), envolvidos no Programa em questão e posterior envio de relatórios à Coordenação de Áreas Acadêmicas, optamos pela não adesão, neste momento, à implementação do Mulheres Mil, neste Câmpus, pelos motivos expostos a seguir:


Ubaldino Eleulério da Silva
Diretor-Geral do Câmpus Uruaçu
Portaria 510 de 03/09/2009


Thiago Cardoso de Deus
Gerente de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão
Portaria 1000, de 14/10/2010


Lídia Lobato Leal
Gestora do Programa Mulheres Mil
Câmpus Uruaçu

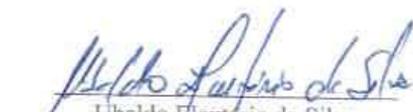

Renan Gonçalves Rocha
Gestor do Programa Mulheres Mil
Câmpus Uruaçu

1) De acordo com o guia metodológico do sistema de acesso, permanência e êxito, necessitamos de uma equipe multidisciplinar composta por gerente do projeto, orientador educacional e pedagogo, docentes, assistente social, psicólogo, médico, odontólogo, educador especialista em emprego e empreendedorismo, educador especialista em pesquisa e inovação, educadores técnico-administrativos, comunicador, educador especialista em metodologia e instrumentos de reconhecimento de aprendizagem prévia.

Com relação à equipe multidisciplinar, destacamos que não dispomos de todos os profissionais elencados acima e que, dos que dispomos, estes encontram-se sobrecarregados em função da atual demanda do Câmpus Uruaçu. Cabe lembrar que ainda estamos em processo de estruturação e composição do quadro de servidores para este Câmpus.

2) Sobre o escritório de acesso, cuja instalação está prevista na metodologia do Mulheres Mil, informamos que não há disponibilidade, no momento, de espaço físico reservado a este fim, pois todos os espaços foram redistribuídos recentemente, em função de demanda já existente neste Câmpus. No entanto, entendemos que, face à possível implementação do Mulheres Mil, isso não impede um estudo minucioso sobre a readequação dos espaços para atendimento a este Programa.

Atenciosamente,


 Ubaldo Eleutério da Silva
 Diretor-Geral do Câmpus Uruaçu
 Portaria 510 de 03/09/2009


 Lídia Lobato Leal
 Gestora do Programa Mulheres Mil
 Câmpus Uruaçu


 Thiago Cardoso de Deus
 Gerente de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão
 Portaria 1000, de 14/10/2010


 Renan Gonçalves Rocha
 Gestor do Programa Mulheres Mil
 Câmpus Uruaçu

ANEXO C – Panfleto: convite ao debate sobre Pronatec, Profucionário, E-tec, EAD e Mulheres Mil

MOBILIZA IFG!

**Dê VÓZ!
AO IFG**

PARTICIPE DO DEBATE SOBRE:

Pronatec

Profucionário

Mulheres Mil

E-Tec

EAD

Programas governamentais que precarizam os Institutos Federais e promovem formação aligeirada

06/05
9h TERÇA-FEIRA
CÂMPUS GOIÂNIA
Demartin Bizerra

Ementa: As políticas públicas de educação profissional no contexto da reestruturação produtiva e da política neoliberal. Comparação entre as políticas educacionais de FHC e Lula/Dilma no contexto da expansão da formação profissional por meio de entidades privadas. Aspectos gerais da lei 12.513/2011 na transferência de recursos públicos para a iniciativa privada. O PRONATEC, PROEJA e o e-TEC e a privatização, precarização e aligeiramento da formação técnica de nível médio nos IF's.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), da pesquisa **Mulheres Mil no Instituto Federal de Goiás (2011 a 2013): a inserção das mulheres no mundo do trabalho sob o olhar de gestores(as) e professores**. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade da pesquisadora responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins. Em caso de desistência, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em **caso de dúvida sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável ou com sua orientadora. Em caso de **dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa**, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, telefone: (62)3946-1512, localizado na Avenida Universitária, Nº 1069, Setor Universitário, Goiânia – Goiás.

Pesquisadora responsável: Márcia Cecília Ramos Lopes, (62) 84109336, matrícula nº 2013.1.20560010-2. email: marciaceciliah@hotmail.com

Orientadora: Professora Dr.^a Lúcia Helena Rincón Afonso, (62) 84362292, e-mail: luciarincon@gmail.com

Instituição onde acontecerá a pesquisa: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

Justificativa: A presente pesquisa se propõe a estudar o Programa Nacional Mulheres Mil – Educação, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável (Mulheres Mil), instituído pela Portaria Nº 1.015, de 21 de Julho de 2011 que, no período de 2011 a 2013, ocorreu em 8 (oito) campi do Instituto Federal de Goiás (IFG). O Mulheres Mil é resultado da intensão do Estado em combater a realidade excludente de mulheres de baixa escolaridade em situação de vulnerabilidade social. Recentes estudos denunciam que a situação de pobreza tem vinculações com o sexo da população assim como a raça, dessa forma, as famílias chefiadas por mulheres com filhos tendem a apresentar maiores índices de pobreza, especialmente nas famílias das mulheres negras. Pretende-se pesquisar sobre quais mediações foram constituídas pela ação docente e pela gestão, assim como que reflexos permearam o ambiente educacional devido ao contato com esse alunado tão pouco convencional.

Objetivos: Investigar como se deu a adesão dos *campi* do IFG ao Mulheres Mil no período de 2011 a 2013; Verificar a aplicabilidade da política de Acesso, Permanência e Êxito, postas nas orientações em face das condições dadas na época para a execução Mulheres Mil; Indagar que aspectos das orientações do Mulheres Mil para o trabalho com as mulheres foi contemplado

plenamente e, se houveram, quais e por que motivo não foram ou não puderam se concretizar; Buscar saber como foram constituídas as equipes gestoras e em que condições e com que resultados estas levaram a cabo os Planos de Trabalho idealizados; Compreender como se deu a participação dos/as servidores(as) nos cursos ofertados nesse período, com que pressupostos estes/as aderiram à proposta e que conceitos agregaram após o trabalho com as mulheres; Perceber se e como o trabalho com as mulheres influenciou a forma com que os/as docentes veem sua prática nos cursos regulares.

Envolvimento na pesquisa: Ao participar deste estudo o/a senhor(a) permitirá que a pesquisadora Márcia Cecília Ramos Lopes, utilize as informações com ética e com respeito. O/A senhor(a) tem liberdade de se recusar a participar e ainda prosseguir participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que julgar necessário deve solicitar mais informações sobre a pesquisa por meio dos contatos disponibilizados nesse documento.

Local e Duração da Pesquisa: A pesquisa ocorrerá nos campi Anápolis, Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás, Formosa, Inhumas, Itumbiara, Jataí e Luziânia. A realização dessa pesquisa foi prevista para os meses de novembro de 2014 a maio de 2015.

Sobre a realização das entrevistas e a aplicação dos questionários: Os/As participantes da pesquisa serão: servidores(as) técnico administrativos e docentes do IFG, abarcando 23 gestores(as) do Mulheres Mil e aproximadamente 40 servidores(as) que atuaram como professores(as) nas ofertas de cursos de 2011 à 2013. Os/As gestores(as) serão entrevistados(as) e os/as professores(as) responderão um questionário online. A entrevista terá a duração média de meia hora e o questionário 10 minutos.

Riscos e desconforto: Os riscos desta pesquisa serão mínimos, porém, em alguns casos, as respostas ao questionário trazem recordações ou emoções pessoais que poderão não ser agradáveis, acarretando algum mal estar e desconforto (físico e/ou emocional), podendo ainda provocar algum tipo de constrangimento aos responder questões pessoais e/ou profissionais. Em caso de você sentir qualquer mal estar devido à sua participação na pesquisa e necessite de algum tipo de atendimento médico ou psicológico em decorrência da mesma, a pesquisadora o (a) encaminhará para o atendimento necessário sem custos para você. Cabe ainda a mim, como pesquisadora, arcar com as despesas decorrentes de sua participação na pesquisa e, com indenização por danos decorrentes da mesma, caso ocorram, conforme estabelece a Resolução CNS No 466, de 12 de dezembro de 2012. Após receber o convite e concordar em participar, você terá completa autonomia para marcar horário e local para que ocorram as entrevistas, dentro ou fora de seu local de trabalho. As entrevistas ocorrerão individualmente. Os questionários serão enviados para o seu e-mail institucional ou particular disponibilizados pelo setor de Recursos Humanos do seu campi, mediante autorização da direção do mesmo. Pretende-se, dessa forma, resguardá-lo (lá) para que sua participação nesta pesquisa não lhe traga complicação de qualquer natureza, seja de ordem legal, trabalhista, previdenciária, situação vexatória ou de constrangimento que possam prejudicá-lo (lá) como sujeito colaborador da pesquisa.

Benefícios: O primeiro benefício está em contribuir e compartilhar com uma investigação científica que compreende os propósitos das políticas públicas de educação na perspectiva da emancipação do/a trabalhador(a). Presume-se que esta pesquisa venha a subsidiar reflexões e debates sobre a função social da escola e a participação dos Institutos Federais nos programas que visam à melhoria das condições de vida e participação produtiva através de formação de trabalhadores.

Confidencialidade: As informações obtidas serão utilizadas para atender aos objetivos fins da pesquisa. Ao final, o material transcrito será submetido à sua apreciação como colaborador(a) da pesquisa. Sua identidade será mantida em sigilo, evitando possíveis riscos como constrangimentos e condições vexatórias, relativas a questões pessoais e profissionais que possam gerar mal estar entre os profissionais do IFG. Esse processo envolve também o devido cuidado no manuseio dos instrumentos utilizados na coleta de dados, os quais ficarão seguramente arquivados e, após cinco anos, serão incinerados.

Pagamento: O/A senhor(a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa e não receberá nenhuma remuneração por sua participação. Caso ocorra alguma despesa pessoal adicional (transporte, alimentação e outros do gênero) em decorrência de sua participação, o/a senhor(a) será ressarcido(a) pela pesquisadora.

Destinação dos Resultados: Os resultados ficarão disponíveis no Programa de Pós-Graduação em Educação/PUC Goiás, na Biblioteca Central PUC Goiás, e na Biblioteca do campus Goiânia do IFG. Após cinco anos arquivados os questionários utilizados na coleta de dados serão incinerados.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar como colaborador(a) desta pesquisa. Assim sendo, preencha, por favor, os itens que se seguem:

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: considerando os itens acima apresentados, eu, _____, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da referida pesquisa.

_____, _____ de _____ de 201____.

Assinatura da Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da Orientadora



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____ CPF N° _____
RG N.º _____, abaixo assinado, concordo em participar como sujeito da pesquisa realizada junto ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás por meio do Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás com o título “**Mulheres Mil no Instituto Federal de Goiás (2011 a 2013): a inserção das mulheres no mundo do trabalho sob o olhar de gestores(as) e professores**”. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela entrevistadora **Márcia Cecília Ramos Lopes**, sobre os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que essa decisão leve à qualquer penalidade.

Local e data: _____

Assinatura do/a participante: _____

Presenciei a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Testemunha:

Nome: _____

Assinatura: _____

Observações complementares:

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO**

LINHA DE PESQUISA: Estado, Políticas e Instituições Educacionais.

PESQUISA: Programa Mulheres Mil no Instituto Federal de Goiás (2011-2013): A Inserção das Mulheres no Mundo do Trabalho sob o Olhar de Gestores (as) e Docentes.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso.

ORIENTANDA: Márcia Cecília Ramos Lopes

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Objetivo: Este roteiro foi construído para obtenção de dados junto aos gestores do Programa Mulheres Mil realizado no Instituto Federal de Goiás (IFG) nos anos de 2011 a 2013, com o propósito de subsidiar a pesquisa acima identificada.

Identificação da pesquisadora: Licenciada em Pedagogia e Letras, Pós-graduada em Planejamento Educacional e Ensino de Língua Inglesa (Especialização). Possui experiência na Educação Básica, nas modalidades EJA, Profissional e EAD, e Superior. Atualmente ocupa o cargo de Técnica em Assuntos Educacionais, no Departamento IV, do campus Goiânia.

Grupo pesquisado: Gestores(as) dos cursos ofertados pelo Programa Mulheres Mil no IFG no período de 2011 a 2013.

I- SOBRE O/A PARTICIPANTE:

1. Nome. Formação.
2. Ano de ingresso no IFG. Cargo.

II- SOBRE O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO

1. Como ocorreu a sensibilização da comunidade escolar para a adesão ao Programa Mulheres Mil?
2. Como foi formada a dupla gestora e a equipe multidisciplinar?
3. Como ocorreu a implantação do escritório de Acesso?
4. Como foi planejado o primeiro curso?
5. Como foi construído o projeto do curso e estabelecido o corpo docente?
6. Como se deu a formação da primeira turma?
7. Como ocorreu o atendimento das mulheres no escritório de acesso?
8. Quais as principais dificuldades dessa oferta?
9. Houve necessidade de estabelecer parcerias para a/s oferta/s? Houve participação de alunas (os) dos cursos regulares na/s oferta/s?
10. Houve necessidade de que os servidores e/ou as alunas contribuíssem financeiramente para que a/s oferta/s fosse/m realizada/s?
11. Como o campus reagiu à presença das mulheres?

12. A equipe multidisciplinar conseguiu atender a todas as orientações da Metodologia de Acesso Permanência e Êxito?

III- SOBRE O PERÍODO APÓS A IMPLANTAÇÃO *

1. Como ocorreram as ofertas (e quantas houveram) depois de formada a primeira turma?
2. A equipe multidisciplinar conseguiu atender a todas as orientações da Metodologia de Acesso Permanência e Êxito?
3. Houve um índice muito alto de evasão?
 - 3a. Foram detectados os principais motivos porque as alunas evadiam?
4. A capacitação recebida pelos gestores proporcionou condições de compreender, atuar e resolver problemas relacionados à gestão do Programa Mulheres Mil?
5. A capacitação recebida pelos gestores proporcionou condições de compreender/analisar as origens e/ou os percursos histórico-sociais que produziram os papéis de homens e mulheres instituídos da atualidade?
 - 5a. (sim) estas reflexões, ou o resultado delas, foram multiplicadas em algum momento no campus?
6. Após a conclusão da primeira turma, na continuidade das ofertas, que mudanças puderam ser percebidas?

IV- CONCLUSÕES SOBRE O PROGRAMA

1. Como avalia os direcionamentos da proposta do Programa Mulheres Mil em face das condições e possibilidades reais do IFG para o atendimento das mesmas?
2. Como avalia a participação dos servidores no Programa Mulheres Mil?
3. Acredita que o contato com as alunas pode ter contribuído para a percepção das questões de gênero e, com isso, para a atuação dos docentes nos cursos regulares?
4. Obteve algum depoimento de aluna/s egressa/s relatando contribuições dos cursos realizados nesse período?
5. Há alguma dessas egressas matriculada nos cursos regulares ofertados pelo campus?

Agradeço Vossa Senhoria pelo tempo e atenção dispensada a esta pesquisa. Firmo o compromisso de lhes informar sobre os resultados alcançados da mesma e adianto meus agradecimentos, sua contribuição será essencial para a realização deste trabalho.

*** Iniciar nesse item com gestores que não participaram da implantação/primeira oferta.**

APÊNDICE C – Questionário: Campus Luziânia



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO**

LINHA DE PESQUISA: Estado, Políticas e Instituições Educacionais.

PESQUISA: Programa Mulheres Mil no Instituto Federal de Goiás (2011-2013): A Inserção das Mulheres no Mundo do Trabalho sob o Olhar de Gestores (as) e Docentes.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso.

ORIENTANDA: Márcia Cecília Ramos Lopes

QUESTIONÁRIO

Objetivo: Construído para obtenção parcial de dados da pesquisa Programa Mulheres Mil no Instituto Federal de Goiás: a Função Social da Escola e as Políticas Educacionais e de Inclusão Social.

Grupo pesquisado: Professores e Gestores do Curso Básico de Auxiliar de Cozinha, realizado no Presídio Feminino de Luziânia.

Instituição ofertante: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG/Campus Luziânia.

Projeto do campus: A inclusão social como forma de acesso ao mundo do trabalho.

Período da oferta: Segundo semestre de 2012.

Agradecimentos: Gostaria de agradecer Vossa Senhoria pelo tempo e atenção dispensada a nossa pesquisa e já firmo o compromisso de lhes informar sobre os resultados alcançados da mesma. A sua contribuição será essencial para a realização deste trabalho.

Questão 01) Seu nível de escolaridade:

- a. Ensino médio completo e mais curso técnico na área.
- b. Especialista.
- c. Ensino Superior completo (licenciatura).
- d. Ensino Superior completo (bacharelado).
- e. Outros, especifique: _____.

Questão 02) Você teve acesso ao Plano de Trabalho antes de planejar as aulas do curso?

- a. Não tive acesso.
- b. Tive acesso ao plano, mas não tive tempo para ler.
- c. Tive acesso ao plano apenas no decorrer do curso, mas não tive tempo para ler.
- d. Tive acesso ao plano, mas li apenas a ementa do curso que ministrei.
- e. Tive acesso ao plano e fiz a leitura na íntegra em tempo hábil para preparar as aulas.

Questão 03) Você participou da construção do Plano de Trabalho do curso Auxiliar de Cozinha?

- a. Não participei em momento algum da construção do Plano de Trabalho.

- b. Participei apenas das discussões sobre os objetivos do curso.
- c. Participei apenas das discussões sobre as disciplinas a serem ministradas e suas respectivas cargas horárias.
- d. Participei apenas das discussões sobre a ementa da minha disciplina.
- e. Participei integralmente da construção do Plano de trabalho.

Questão 04) O Programa Mulheres Mil está inserido no conjunto de prioridades das políticas públicas do Governo do Brasil, especialmente nos eixos promoção da equidade, igualdade entre os sexos, combate a violência contra a mulher e o acesso à educação. O que o motivou a trabalhar neste programa?

- a. Para colaborar com meus colegas de trabalho.
- b. Complementação de carga horária.
- c. Imposição da direção.
- d. Acreditar no propósito do programa.
- e. Nenhum motivo especial, apenas aceitei o convite.

Questão 05) Pensando no contexto em que o Programa Mulheres Mil está inserido, você diria que este Programa:

- a. É um programa assistencialista promovido pelo Governo Federal, como forma de arrecadação de votos.
- b. É um programa que não contempla todas as exigências do mercado de trabalho.
- c. É um programa inicial e que visa o retorno das mulheres à sala de aula.
- d. É um programa voltado principalmente para a inserção de mulheres no mercado de trabalho.
- e. É um programa que visa a melhoria de condições de vida e de expectativas das mulheres que encontram-se em situação de exclusão.

Questão 06) Os estudos sobre gênero e escolarização apontam que o processo de exclusão das mulheres de baixa renda do ambiente escolar, deve-se, principalmente, por estas assumirem, desde cedo, obrigações domésticas ou por buscarem meios de sustento da família, desempenhando atividades das mais diversas ordens no mercado de trabalho, no emprego doméstico, em subempregos ou outras atividades. Enquanto educador você avalia que o seu conhecimento sobre as relações de gênero é:

- a. Ruim.
- b. Regular.
- c. Bom.
- d. Muito bom.
- e. Excelente.

Questão 07) Durante séculos a mulher esteve excluída do processo de educação, trabalho e cidadania. Tal exclusão se deu na cultura brasileira devido as relações patriarcais, de poder, marcadas pela hierarquia, obediências e desigualdades, que colocam a mulher em posição de subordinação e de inferioridade sexual e intelectual, cabendo a ela tão somente o papel na reprodução da espécie e no cuidado dos filhos, a função de mulher esposa, mãe e guardiã da casa. De acordo com a sua visão considerando que a maior parte dos cursos oferecidos são da ordem doméstica, como: auxiliar de confeitaria, auxiliar de cozinha, cuidador de idosos, cuidador infantil, este tipo de Programa:

- a. Irá modificar totalmente a posição da mulher na sociedade.
- b. Irá modificar parcialmente a posição da mulher na sociedade.

- c. É uma alternativa para mudar esta concepção, mas se não houver uma equidade de gênero este processo não será alterado.
- d. Aparece apenas para produzir mão de obra barata para o mercado de trabalho.
- e. Não irá mudar a cultura arraigada na população.

Questão 08) O II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM), compreende o trabalho “como direito e condição fundamental à garantia de uma atividade econômica decente para as mulheres, que possibilite a inserção e atuação cidadã no mundo do trabalho, em especial daquelas com maior grau de vulnerabilidade”. Considerando estes objetivos centrais do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres você considera que a ementa do curso é:

- a. Ruim.
- b. Regular.
- c. Boa.
- d. Muito boa.
- e. Excelente.

Questão 09) O processo de ensino – aprendizagem tem sido historicamente caracterizado de forma a dar ênfase no papel do professor como o grande detentor do saber e transmissor do conteúdo, sendo que o aluno é visto apenas como um mero expectador e que seu papel é apenas escutar o que o professor tem a repassar. Outras vezes destaca-se o papel do professor e do educando, fazendo do processo de ensino – aprendizagem uma grande integração entre a necessidade de aprender e a intenção de atingir o público alvo. Com relação à pergunta se você enquanto docente vê a necessidade de adequar o conteúdo ao público alvo, você diria que:

- a. Não, pois o conteúdo sempre é o mesmo e o que tem que ser apresentado nunca muda.
- b. Não, pois se eu realizei um curso com certa turma e ele deu certo, ele dará certo com outras.
- c. Sim, tento adequar o conteúdo ao mercado de trabalho.
- d. Sim, tento realizar atividades que estão de acordo com o nível de cada turma.
- e. Sim, faço uma sondagem inicial para descobrir o que é essencial em cada curso.

Questão 10) Em relação à aceitação do curso por parte das alunas, você diria que foi:

- a. Ruim.
- b. Regular.
- c. Bom.
- d. Muito boa.
- e. Excelente .

Questão 11) Participaria como docente novamente no Programa Mulheres Mil?

- a. Não.
- b. Sim.
- c. Talvez, por quê?

APÊNDICE D – Questionário



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
 PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
 MESTRADO

LINHA DE PESQUISA: Estado, Políticas e Instituições Educacionais.

PESQUISA: Programa Mulheres Mil no Instituto Federal de Goiás (2011-2013): A Inserção das Mulheres no Mundo do Trabalho sob o Olhar de Gestores (as) e Docentes.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso.

ORIENTANDA: Márcia Cecília Ramos Lopes

QUESTIONÁRIO

Objetivo: Este roteiro foi construído para obtenção de dados junto servidores vinculados ao quadro do Instituto Federal de Goiás (IFG) que atuaram como professores do Programa Mulheres Mil, realizado nesta instituição nos anos de 2011 a 2013, com o propósito de subsidiar a pesquisa acima identificada.

Identificação da pesquisadora: Licenciada em Pedagogia e Letras, Pós-graduada em Planejamento Educacional e Ensino de Língua Inglesa (Especialização). Possui experiência na Educação Básica, nas modalidades EJA, Profissional e EAD, e Superior. Atualmente ocupa o cargo de Técnica em Assuntos Educacionais, no Departamento IV, do campus Goiânia.

Grupo pesquisado: Professores (as) dos cursos ofertados pelo Programa Mulheres Mil no IFG no período de 2011 a 2013.

Orientações: Responda livremente, quando for o caso marcando quantas opções julgar pertinentes. Ao final há espaço para redigir comentários se as respostas de alguma questão não contemplarem o vivenciado por você e, por isso, for necessário acrescentar observações.

Questão 01) Seu nível de escolaridade:

- a. Ensino médio completo
- b. Ensino médio completo e mais curso técnico na área.
- c. Ensino Superior completo (licenciatura).
- d. Ensino Superior completo (tecnólogo).
- e. Ensino Superior completo (bacharelado).
- f. Pós-Graduação
- g. Outros, especifique: _____.

Questão 02) Área de Formação Acadêmica: _____.

Questão 03) Ano de ingresso no IFG: _____.

Questão 04) Cargo:

- a. Docente
- b. Técnico Administrativo

Questão 05) Campus de lotação quando desenvolveu atividades no Programa Mulheres Mil:

- a. Luziânia
- b. Inhumas
- c. Itumbiara
- d. Anápolis
- e. Formosa
- f. Aparecida de Goiânia
- g. Cidade de Goiás
- h. Jataí

Questão 06) O Programa Mulheres Mil está inserido no conjunto de prioridades das políticas públicas do Governo do Brasil, especialmente nos eixos promoção da equidade, igualdade entre os sexos, combate a violência contra a mulher e o acesso à educação. O que o motivou a trabalhar neste programa?

- a. Para colaborar com meus colegas de trabalho.
- b. Complementação de carga horária.
- c. Imposição da direção.
- d. Acreditar no propósito do programa.
- e. Nenhum motivo especial, apenas aceitei o convite.

Questão 07) Pensando no contexto em que o Programa Mulheres Mil está inserido, você diria que este Programa:

- a. É um programa assistencialista promovido pelo Governo Federal, como forma de arrecadação de votos.
- b. É um programa que não contempla todas as exigências do mercado de trabalho.
- c. É um programa inicial e que visa o retorno das mulheres à sala de aula.
- d. É um programa voltado principalmente para a inserção de mulheres no mercado de trabalho.
- e. É um programa que visa a melhoria de condições de vida e de expectativas das mulheres que encontram-se em situação de exclusão.

Questão 08) Identifique em que momento/s participou:

- a. Discussões sobre a adesão do campus ao Programa Mulheres Mil.
- b. Construção do Projeto para adesão ao Programa Mulheres Mil.
- c. Discussões sobre que cursos poderiam ser implantados no campus.
- d. Construção de Projeto/s de curso.
- e. Aulas ministradas no/s curso/s do/s qual/quais participei.
- f. Atendimento às alunas do Programa Mulheres Mil.
- g. Outros. Identifique-os: _____.

Questão 09) De quantas ofertas participou?

- a. uma
- b. duas
- c. três
- d. quatro
- e. cinco
- f. todas as ofertadas neste campus.

Questão 10) Quantas disciplinas ministrou (em todas as ofertas de que participou)?

- a. uma
- b. duas
- c. três
- d. quatro
- e. cinco
- f. Número superior a cinco:_____.

Questão 11) Antes do início do/s curso/s do/s qual/quais participou:

- a. houveram reuniões da gestão com professores para esclarecimentos sobre o Programa Mulheres Mil e os objetivos do/s curso/s.
- b. houveram reuniões da gestão com você para esclarecimentos sobre o Programa Mulheres Mil e os objetivos do/s curso/s.
- c. houveram reuniões dos professores para construir matrizes e ementas.
- d. recebi o convite para participar do/s curso/ e tive liberdade de construir a proposta da disciplina.
- e. recebi o convite para ministrar uma disciplina/as disciplinas com carga horária e ementa já estabelecidas.

Questão 12) Os estudos sobre gênero e escolarização apontam que o processo de exclusão das mulheres de baixa renda do ambiente escolar, deve-se, principalmente, por estas assumirem, desde cedo, obrigações domésticas ou por buscarem meios de sustento da família, desempenhando atividades das mais diversas ordens no mercado de trabalho, no emprego doméstico, em subempregos ou outras atividades. Enquanto educador você avalia que o seu conhecimento sobre as relações de gênero é:

- a. Ruim.
- b. Regular.
- c. Bom.
- d. Muito bom.
- e. Excelente.

Questão 13) Durante séculos a mulher esteve excluída do processo de educação, trabalho e cidadania. Tal exclusão se deu na cultura brasileira devido às relações patriarcais, de poder, marcadas pela hierarquia, obediências e desigualdades, que colocam a mulher em posição de subordinação e de inferioridade sexual e intelectual, cabendo a ela tão somente o papel na reprodução da espécie e no cuidado dos filhos, a função de mulher esposa, mãe e guardiã da casa. De acordo com a sua visão considerando que a maior parte dos cursos oferecidos é da ordem doméstica, como: auxiliar de confeitaria, auxiliar de cozinha, cuidador de idosos, cuidador infantil, este tipo de Programa:

- a. Irá modificar totalmente a posição da mulher na sociedade.
- b. Irá modificar parcialmente a posição da mulher na sociedade.
- c. É uma alternativa para mudar esta concepção, mas se não houver uma equidade de gênero este processo não será alterado.
- d. Aparece apenas para produzir mão de obra barata para o mercado de trabalho.
- e. Não irão mudar a cultura arraigada na população.

Questão 14) O II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM), compreende o trabalho “como direito e condição fundamental à garantia de uma atividade econômica decente para as mulheres, que possibilite a inserção e atuação cidadã no mundo do trabalho, em especial daquelas com maior grau de vulnerabilidade”. Considerando estes objetivos

centrais do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres você considera que a/s disciplina/s que ofertou:

- a. Foi/ram idealizadas visando apenas o ensino de conteúdos necessários à atividade/ocupação a qual o curso abarca.
- b. Não oferece/m grandes contribuições para esse fim.
- c. Poderia/m contribuir mais, caso houvesse maior carga horária.
- d. Poderia/m contribuir mais, caso a ementa fosse modificada.
- e. Foi/ram elaborada/s observando concepções similares.

Questão 15) Em algum momento verificou que teria de realizar modificações (em relação à metodologia de ensino, conteúdo da disciplina, etc.) para que as alunas tivessem melhor aproveitamento?

- a. Não. As aulas transcorreram sem qualquer modificação no planejamento.
- b. Sim, percebi que teria que modificar o modo de exposição.
- c. Sim, percebi que teria que modificar os conteúdos elencados.
- d. Sim, percebi que teria que modificar todo o planejamento.

Questão 16) Em relação à aceitação do curso por parte das alunas, você diria que foi:

- a. Ruim
- b. Regular
- c. Bom
- d. Muito bom
- e. Excelente

Questão 17) Foi sua primeira experiência como docente?

- a. Sim
- b. Não

Questão 18) Considera sua experiência no Programa Mulheres Mil:

- a. Ruim.
- b. Regular.
- c. Bom.
- d. Muito bom.
- e. Excelente.

Questão 19) A experiência no Programa Mulheres Mil contribuiu para:

- a. Minha vida pessoal.
- b. Minha atuação profissional.
- c. Minha forma de ver as/os alunas/os e minha prática docente.
- d. O desenvolvimento de uma reflexão sobre gênero e sobre o papel da mulher na sociedade e no mundo do trabalho.
- e. Minhas concepções acerca do papel da escola.
- f. A ampliação do meu conhecimento sobre a educação profissional.

Questão 20) Na sua opinião, a experiência no Programa Mulheres Mil contribuirá para que as uma parcela considerável das alunas:

- a. Melhore sua autoestima.
- b. Consiga superar ou se mobilize para combater a violência doméstica.
- c. Consiga produzir renda de forma autônoma.
- d. Consiga um emprego.

- e. Persiga a elevação de sua escolaridade.
- f. Interfira positivamente em suas comunidades em relação à conservação do meio ambiente devido aos conhecimentos sobre sustentabilidade adquiridos no curso.
- g. Reflita sobre gênero e sobre o papel da mulher na sociedade e no mundo do trabalho.
- h. _____

OBSERVAÇÕES: _____.

Agradeço Vossa Senhoria pelo tempo e atenção dispensada a esta pesquisa. Firmo o compromisso de lhes informar sobre os resultados alcançados da mesma e adianto meus agradecimentos, sua contribuição será essencial para a realização deste trabalho.

APÊNDICE E – Cursos de nível médio, nível superior e pós-graduação presenciais ofertados em 2015 nos campus pesquisados

Tabela 8: Cursos ofertados pelos 8 (oito) campus pesquisados no ano de 2015.

CAMPUS	NÍVEIS / MODALIDADES	CURSOS PRESENCIAIS OFERTADOS (2015/1)
ITU	Técnico de Nível Médio Técnico de Nível Médio (EJA) Superior	Eletrotécnica e Química. Agroindústria. Bacharelado em Engenharia Elétrica, Bacharelado em Engenharia de Controle e Automação e Licenciatura em Química.
INH	Técnico de Nível Médio Técnico de Nível Médio (EJA) Superior	Agroindústria, Informática e Química. Manutenção e Suporte em Informática e Panificação. Bacharelado em Informática, Bacharelado em Ciência e tecnologia de Alimentos, Bacharelado em Sistemas de Informação e Licenciatura em Química.
LUZ	Técnico de Nível Médio Técnico de Nível Médio (EJA) Nível Médio Subsequente Superior	Edificações, Informática para Internet, Mecânica e Química. Manutenção e Suporte em Informática. Edificações. Bacharelado em Sistemas de Informação, Licenciatura em Química e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.
ANA	Técnico de Nível Médio Técnico de Nível Médio (EJA) Superior	Edificações, Comércio Exterior e Química. Secretaria Escolar e Transporte de Cargas. Engenharia Civil da Mobilidade, Licenciatura em Química e Tecnologia em Logística
FOR	Técnico de Nível Médio Técnico de Nível Médio (EJA) Nível Médio Subsequente Superior	Biotecnologia, Controle ambiental, Edificações, Informática para Internet e Saneamento. Edificações e Manutenção e Suporte de Informática. Edificações. Engenharia Civil, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Ciências Sociais e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.
APA	Técnico de Nível Médio Técnico de Nível Médio (EJA) Superior	Agroindústria, Edificações e Química. Modelagem do Vestuário e Panificação. Bacharelado em Engenharia Civil, Licenciatura em Dança, Licenciatura em Pedagogia Bilíngue. Agroecologia, Edificações e Áudio e Vídeo.
GOI	Técnico de Nível Médio Técnico de Nível Médio (EJA) Superior	Agroecologia, Edificações e Áudio e Vídeo. Artesanato e Conservação e Restauro. Bacharelado em Cinema e Audiovisual e Licenciatura em Artes Visuais.
JAT	Técnico de Nível Médio Técnico de Nível Médio (EJA) Nível Médio Subsequente Superior Pós-Graduação	Edificações e Eletrotécnica. Edificações e Secretariado. Agrimensura. Bacharelado em Engenharia Civil, Bacharelado em Engenharia Elétrica, Licenciatura em Física e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Especialização em Ensino de Ciências e Matemática e Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados dos editais de seleção dos cursos de 2015/1 e 2015/2.

* **INH** – Inhumas / **ITU** – Itumbiara / **LUZ** – Luziânia / **ANA** – Anápolis / **FOR** – Formosa / **APA** – Aparecida de Goiânia / **GOI** – Cidade de Goiás / **JAT** – Jataí.